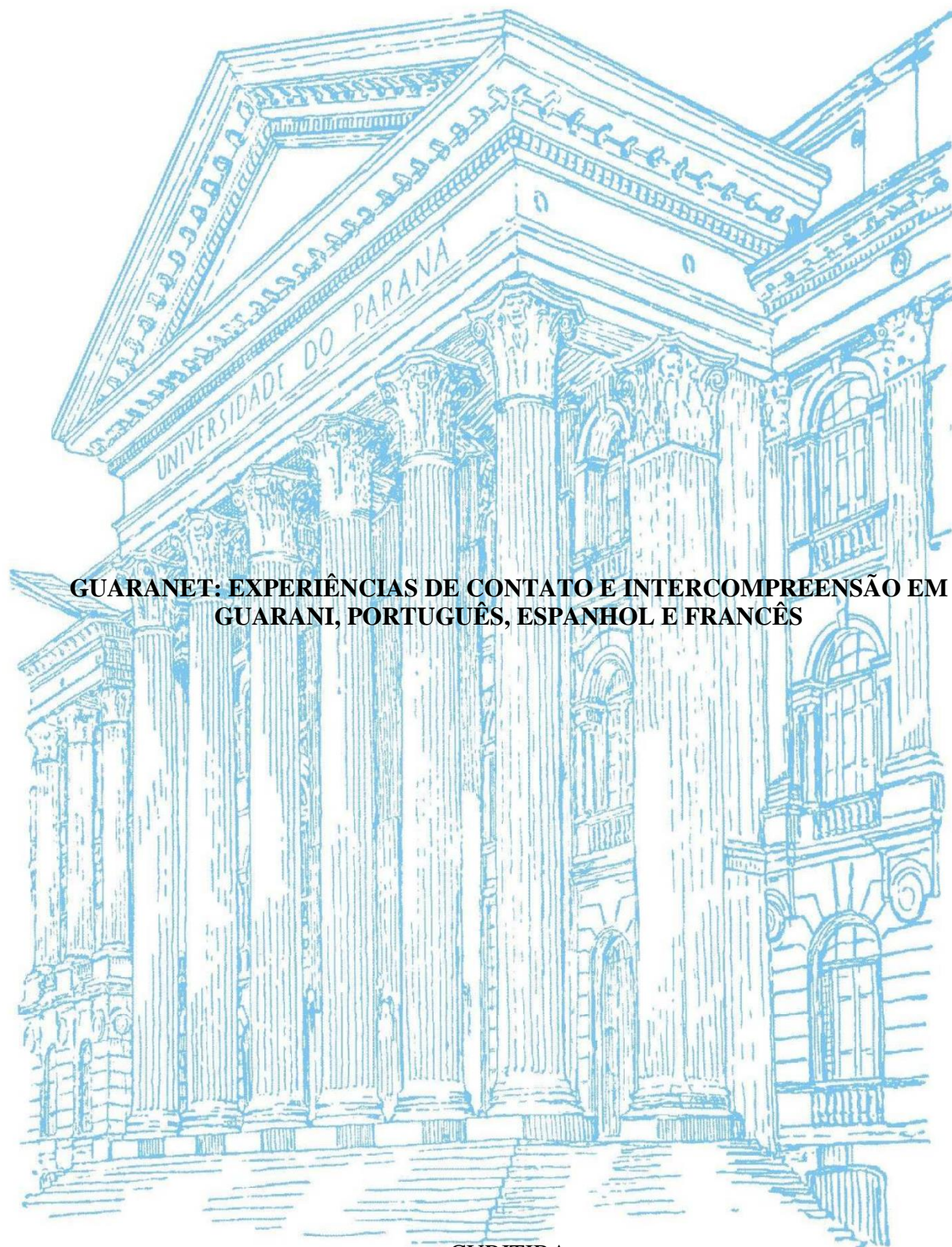


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA MARTINS FELIX



**GUARANET: EXPERIÊNCIAS DE CONTATO E INTERCOMPREENSÃO EM  
GUARANI, PORTUGUÊS, ESPANHOL E FRANCÊS**

CURITIBA  
2016

FERNANDA MARTINS FELIX

**GUARANET: EXPERIÊNCIAS DE CONTATO E INTERCOMPREENSÃO EM  
GUARANI, PORTUGUÊS, ESPANHOL E FRANCÊS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa Dra Lúcia Peixoto Cherem

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Felix, Fernanda Martins

Guaranet: Experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês / Fernanda Martins Felix. - Curitiba, 2016.  
147 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Lucia Peixoto Cherem

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Aculturação. 2. Linguística – Aspectos culturais. 3. Língua guarani. 4. Projeto  
Guaranet. I. Título.

CDD 498



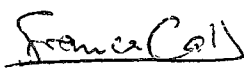

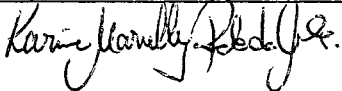
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax. +55 41 3360-5102

## P A R E C E R

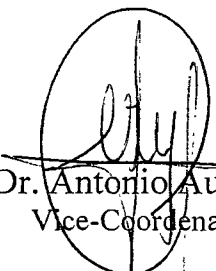
Defesa de dissertação de mestrado de **FERNANDA MARTINS FELIX** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Javier Calvo del Olmo, Christian Degache, Karine Marielly Rocha da Cunha arguiram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação **“GUARANET: EXPERIÊNCIAS DE CONTATO E INTERCOMPREENSÃO EM GUARANI, PORTUGUÊS, ESPANHOL E FRANCÊS”**.

Procedida à arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo		Aprovada
Dr. Christian Degache		Aprovada
Dr. <sup>a</sup> Karine Marielly Rocha da Cunha		Aprovada

Curitiba, 16 de setembro de 2016.

  
Prof. Dr. Antonio Augusto Nery  
Vice-Coordenador

## RESUMO

A realização desta pesquisa se deu a partir da idealização, organização, execução e análise do projeto Guaranet. Realizado no ano de 2014, o projeto objetivou a divulgação da língua-cultura Guarani e a promoção de experiências em intercompreensão e diversidade linguística através de encontros presenciais na Escola Mario Brandão Teixeira Braga, em Piraquara, no Paraná, e encontros virtuais na plataforma numérica Galanet. Os sujeitos da pesquisa foram alunos Guarani e alunos não indígenas da Escola, que durante o projeto tiveram contato com professores lusófonos, francófonos e hispanófonos do Brasil, Argentina e França. A metodologia da plataforma e dos encontros era fundamentada nos pressupostos da Intercompreensão, o que justificava o trabalho com as três línguas românicas citadas. O objetivo de trabalhar com a língua Guarani estava construído principalmente sobre a necessidade de maior exposição desta língua autóctone no país, que fundamenta tanto linguística quanto culturalmente todo o repertório nacional. Também, a partir das perspectivas das práticas de letramento, que propõem abordagens político-sociais, é que foram trabalhadas as produções em escrita e leitura dos participantes.

O ambiente da Escola que, antes do projeto, parecia sucumbir às organizações colonialistas de contatos interculturais, visto que não favorecia senão a inclusão dos alunos indígenas na cultura majoritária, teve significativas mudanças em sua dinâmica. O que antes se mostrava um ambiente intimidador à valorização da diversidade, após o projeto se reformulava e tinha conquistado espaço para procurar enriquecer o repertório linguístico-cultural daqueles que nele conviviam. Alunos que até então nunca haviam tido contato com práticas plurilinguísticas, durante o projeto se percebiam não apenas se relacionando com os falantes de outras línguas, mas eles mesmos produzindo e compreendendo as línguas do projeto. As práticas da Intercompreensão naquele contexto também se mostraram inéditas formas de relação com as línguas a partir das quais podiam se beneficiar alunos e professores da Escola.

Desafiado por inúmeros percalços, o projeto que foi possível ser realizado reflete as condições de trabalho a que estão submetidas propostas como esta, que visam a integrar culturas que coexistem, mas ainda em uma lamentável dinâmica de resquícios colonialistas, e práticas plurilinguísticas a ambientes digitais. Não apenas foi possível concluir a validade do projeto em si, como também abrir caminhos para futuros trabalhos que se beneficiem dos resultados desta pesquisa.

Palavras-chave: intercompreensão; letramento; línguas indígenas; línguas românicas.

## ABSTRACT

The realization of this research happened after the idealization, organization, execution and analysis of the Guaranet project. Realized in 2014, the project had the objectives of propagation of the Guarani language-culture and promotion of intercomprehension experiences and linguistic diversity through meetings at Escola Mario Brandão Teixeira Braga, in Piraquara, at Paraná, and virtual meetings at the Galanet numeric platform. The subjects of the research were Guarani students and non-indigenous students from the Escola, who, during the project had contact with lusophone, francophone and hispanophone teachers from Brazil, Argentina and France. The methodology of the platform and the meetings was based on the assumptions of Intercomprehension, what justified the work with the three romanian languages in question. The objective of working with the Guarani language was mainly built over the necessity of more exposure of this native language in Brazil, which gives support for the linguistic and cultural repertoire of the nation. In addition, the work with the reading and writing productions of the participants was seen from the perspectives of literacy practices, from the social-political approaches.

The environment of the school, which, before the project, seemed to succumb to the colonial organization of intercultural contacts, as it did not enhance but the inclusion of the indigenous students in the major culture, had significant changes in its dynamics. What showed itself as an intimidating environment to the appreciation of diversity, after the project was reshaping itself and conquering space to enrich the cultural-linguistic repertoire of those who lived in it. Students who had never had contact with plurilingual practices, during the project perceived themselves not only relating to speakers of other languages, but also producing in these languages and comprehending them. The practices of Intercomprehension in that context also appeared as unprecedented forms of relationship with the languages from which students and teachers from the school could benefit.

Challenged by innumerable mishaps, the project which was able to be realized reflects the work conditions of propositions like this one, that intend to integrate cultures that coexist, but still under unfortunate dynamics of colonial remainders, with plurilingual practices and digital environments. Not only was possible to conclude the validity of the project itself, but also to open paths for future works that benefit from the results of this research.

Key words: Intercomprehension; literacy; indigenous languages; romanian languages.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Tronco Tupi .....	40
FIGURA 2 – Tronco Indo-Europeu.....	41
FIGURA 3 – Mapa Tupi-Guarani no século XVI.....	42
FIGURA 4 – Mapa Distribuição político-geográfica das línguas Guarani.....	45
FIGURA 5 – Mapa Império Romano na época de Trajano.....	48
FIGURA 6 – Línguas Românicas.....	49
FIGURA 7 - Gráfico ACESSOS, POSTAGENS e PRESENÇAS.....	76
FIGURA 8 – Apresentação pessoal no Fórum da plataforma.....	104
FIGURA 9 – Material linguístico produzido no projeto.....	107

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1	INTERCOMPREENSÃO.....	24
2.1.1	GALANET E A TERCEIRA GERAÇÃO.....	33
2.2	AS LÍNGUAS DO PROJETO GUARANET.....	39
2.2.1	GUARANI.....	41
2.2.2	LÍNGUAS ROMÂNICAS: O PORTUGUÊS.....	48
2.2.3	LÍNGUAS ROMÂNICAS: O ESPANHOL.....	53
2.2.4	LÍNGUAS ROMÂNICAS: O FRANCÊS.....	55
2.3	LETRAMENTOS.....	57
<b>3</b>	<b>MATERIAL E MÉTODOS.....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>119</b>
	<b>REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXO 1.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO 2.....</b>	<b>128</b>
	<b>ANEXO 3.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO 4.....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO 5.....</b>	<b>132</b>
	<b>ANEXO 6.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO 7.....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO 8.....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO 9.....</b>	<b>139</b>
	<b>ANEXO 10.....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXO 11.....</b>	<b>145</b>
	<b>ANEXO 12.....</b>	<b>146</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A língua tanto reifica relações simbólicas dos seres humanos com o mundo quanto reafirma essas percepções e evidenciações com seu uso. Ela é uma ponte para a nomeação do mundo e também uma forma de ação nele, criadora e transformadora em diversos níveis da existência. De maneiras estabelecidas historicamente, línguas diferentes mostram maneiras diferentes de o ser humano codificar as informações, entender, sistematizar o mundo e agir nele.

Há muito conhecimento botânico, biológico, astronômico, contido nas construções linguísticas que transportam a riqueza de interpretações e utilizações do mundo. Uma mesma coisa, nomeada e experienciada em diferentes ângulos, revela os diferentes conhecimentos acumulados sobre o mundo. Por exemplo, se compararmos os diferentes nomes para a mesma planta, descobriremos diferentes usos para essa planta evidenciados através das construções linguísticas. Ou se compararmos os nomes dos meses, que em diferentes línguas fazem alusões a diferentes fenômenos. Em Seri, uma língua falada por pouquíssimas pessoas no México, o mês de Abril corresponde a *xnoisiháatiizax*, o que pode ser traduzido como lua-da-colheita-da-Valisnéria (EVANS, 2006). Se corroborarmos com a hipótese etimológica de que esse mês, para nós, faz referência à abertura das flores, à primavera no hemisfério norte, tendo seu nome derivado da palavra latina *aperire*, temos também que concordar que a nomeação das coisas no mundo faz muita referência às interpretações da relevância delas em cada cultura.

Também, socioafetivamente, há muita riqueza nas composições linguísticas que criam cada cultura. O pesquisador Nicholas Evans (2006) defende que vários tipos de relações sociais impactam e modelam a maneira como as declarações são construídas, algo que muitas línguas indexam gramaticalmente através de várias formas de demonstração de polidez ou respeito. Por exemplo no que se refere à possibilidade de implicar ao “outro” sentimentos e pensamentos. Ou seja, para Evans (2006), há declarações exclusivamente individuais, que não podem ser implicadas que não a si mesmo, já que seriam uma invasão ao “espaço psíquico” do outro, e que podem ser encontradas, segundo o pesquisador, em algumas línguas asiáticas.

Outro exemplo de como as construções sintáticas contêm as cosmologias daquelas culturas linguísticas é também descrito por Evans (2006). Ele defende que em línguas europeias, os humanos ou animais que participam da ação a ser contada corriqueiramente têm seu lugar destacado nas sentenças. Já em Mawng, uma língua originalmente

Australiana, a visão cosmológica interpretada através da língua seria diferente, localizando animais e humanos em uma escala menos importante no mundo natural, revelada através da sua estrutura tradicional gramatical. Por exemplo, para contar um episódio de uma tartaruga fêmea tentando depositar ovos num solo que é muito duro para que ela cave um buraco, seria absolutamente comum localizarmos como protagonista da ação a tartaruga, embora diferentes formas sintáticas possam ser construídas. Em Mawng, segundo Evans, diríamos necessariamente *kinyngarajpun jita manpiri*, o que pode ser traduzido por *o solo frustrou as tentativas de deposição dos ovos da tartaruga fêmea* (EVANS, N. 2006). O que Nicholas Evans tão iconicamente afirma, concorda com a percepção de que as diferentes formas de se expressar com as línguas revelam, sutil ou declaradamente, as diferentes cosmologias e modos de ser-no-mundo que perpassam os seres humanos.

Às vésperas da agricultura e dos assentamentos fixos, acredita-se que tenham existido de 3.000 a 5.000 línguas no mundo - aproximadamente o mesmo número do início desse século, ainda que a população fosse menos de 1% da que temos hoje (EVANS, 2006). Lehmann (1999) propõe que o clímax da diversidade linguística provavelmente foi alcançado antes da colonização europeia das Américas, da África e da Austrália. O professor-pesquisador Gilvan Müller de Oliveira (2009, p 3) destaca que “[e]m 94% dos países do mundo, são faladas mais de uma língua”. Tendo em vistas a organização absolutamente globalizada dos convívios humanos, considero ser possível afirmar que em todos os países do mundo são faladas mais de uma língua. No entanto, impactantes dados da UNESCO apontam que das pouco mais de 6 mil línguas recenseadas no planeta, a metade está em risco de desaparecer até o final desse século (BRENZINGER, M. 2003). As diferentes fundamentações e ações em direção a isso serão discutidas em seguida.

Há historicamente dois pensamentos dicotômicos que regem as ações de promoção de línguas. Um reconhece a diversidade linguística como componente essencial da vivência e divulgação plenas da riqueza de conhecimentos sobre o mundo, conhecido como multilinguismo ou plurilinguismo, e o outro defende a comunicação através de uma língua comum, o monolinguismo.

O Conselho da Europa, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), afirma, sobre o primeiro pensamento, que o multilinguismo é alcançado pela coexistência de diferentes línguas em uma dada sociedade. Embora relativamente recentes, houve diversas correntes de defesa para esse pensamento multilinguista durante

a história humana. George Steiner (1975, *apud* EVANS, 2006) é um dos pesquisadores defensores; ele alega que cada língua desenvolve para si riquezas e profundidades de insights, formas de vida, que de outra maneira permaneceriam inconcebíveis. Também sobre isso, Matthias Brenzinger (2007, p. IX) argumenta que:

Línguas são formadas por e refletem as mais básicas experiências humanas. Sem documentação científica apropriada, o declínio dessas línguas resultará na perda irrecuperável de conhecimento único que é baseado na experiência cultural e histórica. Ademais, as próprias comunidades discursivas sofrerão eventualmente pela perda da sua língua de herança como um fundamento crucial da identidade étnica e cultural<sup>1</sup>.

De acordo com o *Atlas of the World's Languages in Danger*, da UNESCO, “com o desaparecimento de línguas não escritas e não documentadas, a humanidade perderia não apenas uma fortuna cultural, mas também importante conhecimento ancestral embebido, particularmente, nas línguas indígenas” (MOSELEY, C. (ed.), 2010) .

Em algumas perspectivas, como a do Conselho da Europa que elaborou o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, o plurilinguismo se constitui em um fenômeno ainda mais complexo, de ordem social, mas também individual. O documento (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23) define que o fenômeno plurilinguístico acontece:

[À] medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

O monolinguismo reflete o oposto às propostas acima citadas. Os desejos de um mundo monolinguista têm vestígios há bastante tempo na história humana, e motivaram movimentos como a disseminação do Latim, do Francês, do Inglês e do Mandarim (EVANS, 2006). Uma das interpretações para a proposta versa que a inteligibilidade mútua através do uso de uma língua em comum é desejável e deve ser encorajada, uma vez que assim cairão os níveis de desentendimentos, que indivíduos e países negociarão

---

<sup>1</sup> Tradução livre. “Languages are formed by and reflect the most basic human experiences. Without proper scientific documentation, the decline of these languages will result in the irrecoverable loss of unique knowledge that is based on specific cultural and historical experience. Furthermore, the speech communities themselves will often suffer from the loss of their heritage language as a crucial setback of ethnic and cultural identity

mais facilmente e o mundo será mais pacífico. David Crystal (1997) afirma que, todavia, a proposta não é bem vista por alguns linguistas nacionalistas, que apontam que a utilização de uma língua comum por uma comunidade não é garantia de paz civil.

Ainda para o pesquisador, o Inglês está prosperando principalmente pela proeminência dos EUA, mas já foi no século XI uma língua em ameaça. A privação linguística e cultural através da educação formal teve aplicação nas Américas, nos países Africanos, na Rússia, na Nova Zelândia, como forma essencial de estratégias colonialistas para assimilar os povos colonizados (BRENZINGER, 2003).

Embora os estudos e produções jesuíticas em línguas indígenas nativas possam parecer destinados à salvaguarda do acervo linguístico do mundo – e mesmo que para todos os efeitos contribuam para isso efetivamente – eles representam deliberadas articulações para a colonização cultural, política, religiosa, instrumentadas por usos da língua. No Brasil, as missões jesuíticas produziram acervos de documentação linguística através da construção de gramáticas, catecismos, vocabulários, listas de palavras e dicionários. O Tupi antigo, o Quiriri e o Nheengatu, línguas indígenas em circulação quando da chegada dos portugueses foram estudados e sistematizados por jesuítas (BATISTA, 2005) e tanto possibilitaram o aprofundamento das experiências interculturais, direcionadas majoritariamente à colonização, quanto iniciaram um determinante processo no desenvolvimento das línguas indígenas no país, as suas realizações escritas.

Durante a história das colonizações, variadas manobras são postas em prática destinadas às dominações linguístico-culturais. Crystal (1997) pontua que muitos países repreenderam ativamente a expressão das línguas minoritárias através da punição sobre crianças que usavam sua língua nativa nas escolas, através da criminalização de placas urbanas em línguas minoritárias, com a publicação de livros banida e até mudando forçosamente os nomes das pessoas para seus equivalentes, na língua do poder dominante. Assim, comunidades inteiras tiveram suas identidades linguísticas deliberadamente eliminadas.

País que até pouco tempo lutava pela união, a Tanzânia vive um momento direcionado ao monolinguismo como uma das grandes forças na manutenção do Estado. Assim como muitos países nos séculos passados que atribuíam à língua importância vital para a superação do desmembramento e da desunião, a Tanzânia é hoje palco de muitos desejos e trabalhos para a divulgação e fortalecimento do Swahili. Para defensores, o

tribalismo é visto como uma ameaça ao desenvolvimento da nação (LADEFOGED, 1992).

Segundo a UNESCO (BRENZINGER, 2003), a ameaça a línguas pode ser causada primariamente por forças externas como militares, econômicas, comunicativas ou educacionais. Mas também podem haver forças internas nesse fenômeno, como a atitude negativa da própria comunidade frente à sua própria língua. Muitas comunidades minoritárias associam suas desvantagens econômicas e sociais à transmissão das tradições linguísticas e culturais. Esse documento da UNESCO infere que as comunidades chegam a acreditar que sua língua não tem mais uso e que não é válido mantê-la, abandonando-a e também a sua cultura, na esperança de superar a discriminação. Julia Sallabank (2010) também percebe os efeitos das atitudes endêmicas na ameaça às línguas, apresentando que línguas minoritárias se tornam associadas à pobreza, à marginalização, enquanto a língua dominante é associada ao progresso. Embora, como precisamente aponte a autora, muitas iniciativas comunitárias estejam ocorrendo para a revitalização das suas línguas, os fatores endêmicos, de fundamental importância para a manutenção linguística, ainda muitas vezes estão direcionados ao abandono.

Para o pesquisador David Crystal (1997) assim como uma língua se destaca e seus usuários ganham poderes políticos, econômicos e tecnológicos, também há o risco de seu desaparecimento se essa proeminência é perdida em função da subjugação à outra língua. Esse ponto de vista, mais direcionado às relações de poder que atravessam as relações linguísticas, considera as políticas de promoção monolinguista muitas vezes detentoras de um caráter imperialista. O pesquisador Robert Phillipson (1996) esclarece que o Imperialismo é um tipo de relação na qual há movimentos de dominação e subjugação entre as sociedades que a compõem. Para o autor, o Imperialismo Linguístico, componente primário do Imperialismo Cultural, é exemplo de Linguicismo. Phillipson (1996, p. 55) defende que “Linguicismo envolve a representação da lingual dominante, a qual características desejáveis são atribuídas, com propósitos de inclusão, e o oposto para línguas dominadas, com propósitos de exclusão<sup>2</sup>”.

Como fundamental ao Imperialismo Linguístico está a concepção de que toda a mediação linguística tem intrínseca uma relação que vai além da relação comunicativa.

---

<sup>2</sup> Tradução livre. “Linguicism involves representation of the dominant language, to which desirable characteristics are attributed, for purposes of inclusion, and the opposite for dominated languages, for purposes of exclusion”.

Essa relação extralinguística é interpessoal e composta por papéis que mantêm entre si uma relação de poder (RAFFESTIN, 1993). A linguagem é um instrumento de poder não por um caráter objetivo, como no caso de uma apropriação privada, mas, sendo um sistema sêmico, pela possibilidade de sua manipulação estratégica. A língua, como recurso protagonista da linguagem, oferece a comunicação e a comunhão. Ela é um modo de agir, e também um modo de ação sobre o “outro”. Cada língua é um trabalho de afirmação cultural e ação social e, nesse sentido, ela ocupa um lugar no campo do poder (RAFFESTIN, 1993). Claude Raffestin (1993) defende que a língua não é o lugar do poder, mas, ao contrário, o manifesta. A integração de diferentes áreas e sujeitos pela promoção de uma língua única faz crescer a possibilidade de controle e gestão, através do alargamento da área de ação dessa língua (RAFFESTIN, 1993). A promoção de uma ou poucas línguas é, por consequência, a imposição das técnicas e abstrações de uma ou poucas culturas.

O então Comissário Federal de Assuntos Indianos (apud LEHMANN, 1999), em registro de 1887, afirmou que através da padronização linguística é produzida a padronização de sentimentos e pensamentos. A concepção de Gloria Anzaldúa (1987, *apud* GIBSON, 2004, p.4) extremiza esse pensamento afirmando que identidade étnica é indissociável da identidade linguística: “Eu sou minha língua”<sup>3</sup>. Desta maneira, abandonar uma língua literal ou simbolicamente seria abandonar uma significativa e poderosa dimensão das identidades pessoal e social de um grupo cultural.

Para Graciela Chamorro (2007), a língua em si não se constitui como condição para a identidade cultural. Ao contrário do que tão radicalmente postulou Anzaldúa, na declaração citada no primeiro tópico, Simas e Pereira (2009) esclarecem que são as práticas discursivas em qualquer língua que determinam o ser, por exemplo, índio ou não-índio, e não sua forma de vestir, cor da pele, textura do cabelo ou modo de vida. É pelas práticas discursivas que o sujeito se constrói e constrói o outro, estabelecendo nessas interações sua identidade e fronteiras entre o eu e o outro. Kramsch (1998) também afirma que é através da organização social da fala que a cultura é construída. Para a autora há uma variedade de tipos de discurso que podem ser adotados pelos falantes e eles são revelados através de escolhas linguísticas que contextualizam os falantes frente aos seus discursos com os outros.

A linguagem não é entendida como um ato cultural somente porque reflete as

---

<sup>3</sup> Tradução livre. “I am my language.”

formas como um indivíduo age sobre outro através de atos discursivos como pensar, cumprimentar, agradecer. A linguagem é um ato cultural porque seus usuários co-constróem os próprios papéis sociais que os definem como membros de uma comunidade. É dividindo contextos de interpretação que as pessoas dividem a mesma cultura (KRAMSCH, 1998). Simas e Pereira (2009, p.92) defendem que “o índio, mesmo tendo a língua portuguesa como língua materna, não perde sua identidade indígena, pois a indianidade manifesta-se em qualquer língua, são os usos da língua que constroem o ser índio ou ser não-índio”. Claire Kramsch (1998) fundamentalmente alerta que quando se discute identidade cultural, há que fazer distinção entre as categorias usadas pelas sociedades para classificar suas populações, e as identidades que os indivíduos atribuem a si mesmos sob várias circunstâncias e na presença de vários interlocutores. Nesse sentido, ser falante da língua indígena – nos diversos níveis de proficiência que possam existir – não é condição para que haja a alegação de pertencimento à cultura indígena. O reconhecimento social depende de relações complexas com os diversos fenômenos afirmativos e constitutivos que se convencionaram significantes indígenas. Não subestimando, nesse caso, a habilidade dos indivíduos de assumir diversas identidades culturais, que estão potencialmente sob efeitos de mudança com o passar do tempo e frente aos diálogos com os outros, podendo assumir, muitas vezes, posições contraditórias. Atenta-se também que não se pode desconsiderar a importância da língua para a significação individual das pessoas frente à construção de suas identidades culturais.

Kramsch (1998, p 76) também chama atenção sobre “apesar de não haver relação um-para-um entre a língua de alguém e sua identidade cultural, ela é o mais sensível indicador da relação entre um indivíduo e dado grupo social<sup>4</sup>”.

Ainda para ela:

Línguas adquirem um valor simbólico para além do seu uso pragmático e se tornam um totem de um grupo cultural (...) A totemização da língua dominante leva à estigmatização das línguas dominadas. Membros de um grupo que sentem que sua identidade cultural e política está ameaçada estão suscetíveis a atribuir particular importância para a manutenção ou ressurreição da “sua língua<sup>5</sup>” (KRAMSCH 1998, p 22).

---

<sup>4</sup> Tradução livre. “Although there is no one-to-one relationship between anyone's language and his or her cultural identity, language is the most sensitive indicator of the relationship between an individual and a given social group”.

<sup>5</sup> Tradução livre. “languages acquire a symbolic value beyond its pragmatic use and becomes a totem of a cultural group (...) The totemization of the dominant language leads to the stigmatization of the dominated languages. Members of a group who feel that their cultural and political identity is threatened are likely to attach particular importance to the maintenance or resurrection of “their language””.

Graciela Chamorro (2007), pesquisando os Guarani, afirmou que para eles “o saber falar a língua não é necessário para 'ser', mas pelo menos para 'ser mais'” (p 39), para pertencer plenamente ao grupo e ser reconhecido por ele. A cultura Guarani é, originalmente, uma cultura oral. A importância da palavra é indiscutível e a educação tradicional dos Guarani é uma educação da palavra e pela palavra. Segundo o Caderno Guarani (2008, p 14) “[o]s Guarani buscam a perfeição de seu ser na perfeição de seu 'dizer', de seu 'falar'”. E é de extrema importância a sobrevivência da língua Guarani pra todo esse processo. Entre os Potiguara, analisados por Simas e Pereira (2009) também há os que defendem o ensino do Tupi, porque compreendem a língua como parte de sua identidade, que deve ser ensinada para ser um elemento a mais em suas configurações como índios.

Para Graciela Chamorro (2007), a negligência dessa forma de interpretação fez com que, ao promover línguas e cosmologias supostamente universais, as línguas e cosmologias indígenas, tenham, senão desaparecido, sobrevivido e se desenvolvido subjogadas. O sofrimento pela disseminação de uma língua dominante e a consequente subjogação da língua nativa do grupo pode levar à crença de que aquela se tornará um ícone da cultura a que pertence, cultura essa que também estaria em processo de conquista de poder. Nesse sentido, Kramsch (1998) defende:

Não quer dizer que pluralismo linguístico não seja um bem desejável por si só. Ser humano significa trabalhar através da multidão de desentendimentos mútuos através de incomensuráveis línguas. É por isso que direitos linguísticos, como leis anti-trust, devem ser promovidas, não por causa da relação um-para-um entre cultura e língua, mas porque cada língua provê significados comuns e individuais únicos, através dos quais seres humanos apreendem o mundo e uns aos outros<sup>6</sup> (p 76).

A variedade étnica e linguística do Brasil é característica fundamental do país. As mais de duas centenas de línguas divididas entre nativas e imigrantes revelam uma riqueza ainda significativa, mas em constante processo de diminuição. No nosso país são muito mais numerosos e espessos os investimentos na preservação, manutenção e divulgação do Português do que qualquer outra língua. Isso tende a refletir na representatividade das comunidades linguísticas minoritárias, o que por sua vez repercute nas relações que mantêm entre si e com os grupos majoritários.

---

<sup>6</sup> Tradução livre. “This is not to say that linguistic pluralism is not a desirable good in itself. (...) Being human means working through the shoals of mutual misunderstandings across incommensurable languages. That is why linguistic rights, like anti-trust laws, have to be upheld, not because of the one-to-one relationship between culture and language, but because each language provides uniquely communal, and uniquely individual, means by which human beings apprehend the world and one another.”



Segundo estimativas de Rodrigues (1993), cerca de 1078 línguas indígenas falavam-se no país quando aqui aportaram os portugueses. A maioria das línguas faladas antes do contato com o europeu já está extinta. Moore *et al.* (2008) estimam que 75% das línguas faladas no país há 500 anos, desapareceram. A enciclopédia linguística Ethnologue (LEWIS, M. P. *et al.*, 2013) lista 216 línguas no Brasil contemporâneo, sendo 201 indígenas e 15 não-indígenas, entre as quais 56 estão em perigo e 97, morrendo. Nos dados apresentados por Gilvan de Oliveira (2009), encontramos no Brasil 170 línguas autóctones, relacionadas às nações indígenas do país, e 30 línguas alóctones, referentes a comunidades descendentes de imigrantes. Em parte, o desaparecimento de tantas línguas e culturas ocorreu devido a eventos dramáticos, como a mortandade maciça de populações indígenas ou a aprendizagem forçada de uma língua de contato, como o Português.

Uma estimativa estatística apresentada por Moore (2000, apud FORLINE, 2006, p.3) indica:

No Brasil, 24% das línguas são faladas por grupos com população de 50 pessoas ou menos; 8% por grupos com população de 51-100 pessoas; 25% por grupos com 101-250 pessoas; 18% por grupos na faixa de 251-500 falantes; 10% por grupos com população estimada entre 501 e 1000 pessoas. Somente 15% do total de línguas brasileiras são faladas por grupos superiores a 1000 pessoas.

Uma parte desses números revela línguas que ainda possuem muito pouca ou nenhuma documentação científica a respeito.

Embora a riqueza linguística ainda exista, o país tem caminhado junto a propostas de ensino primordialmente do Português, o que fez com que, por exemplo, muitas crianças indígenas no país se construíssem usuários monolíngues (GUIRARDELLO, 1999) em uma língua que não é a representativa do seu grupo cultural. As políticas linguísticas são veículos de divulgação linguística, mas também de toda a cultura na qual a língua em questão está inserida. Isso tende a refletir na representatividade das comunidades minoritárias, o que por sua vez repercute nas relações que mantêm entre si e com os grupos majoritários.

Para Morello e De Oliveira, em seu trabalho *Uma Linguística Patrimonial e de Registro para as Línguas Brasileiras*, aconteceu que “[s]ob o ideário de um povo, uma nação, uma língua, o Estado brasileiro desenvolveu uma política linguística direcionada ao monolinguismo” [s/p]. Os autores dão destaque a algumas ações que foram fundamentais à essa tradição no Brasil. Durante a colonização imperial, organizou-se o Diretório dos Índios, em 1757, que, promovido pelo Marquês de Pombal, instituiu o ensino formal nas aldeias dos estados do Grão Pará e do Maranhão, destacando o ensino

de nenhuma outra língua além do Português. Mais posteriormente, as campanhas de nacionalização da década de 1930, do Estado Novo varguista, também reafirmavam a caracterização e unificação da nação tendo o monolinguismo como um dos fundamentos (MORELLO; DE OLIVEIRA, [s/d]).

Deslocando dos parênteses as relevantes discussões nas áreas das diversidades regionais, sociais e temporárias da língua, pode-se afirmar que para onde se vá, é possível ir falando e ouvindo Português.

No entanto o Brasil é, ainda superando adversidades, um país multilíngue, para o qual atribui-se até 76% de línguas indígenas vivas (MOORE et al, 2008). Algumas com mais de 5.000 falantes, como algumas línguas das famílias Kaingáng e Tupi-Guarani, e outras com menos de 5 falantes contabilizados, como muitas do tronco Macro-Jê (MOORE et al, 2008).

Os povos indígenas do Brasil formam parte grande do repertório histórico, étnico e cultural da nação. Eles apresentam configurações particulares de costumes, crenças e língua, de formas de inserção no meio ambiente, de história de interação com os colonizadores e de relação com o Estado nacional brasileiro. Desse modo, inserem-se de distintas maneiras na sociedade nacional envolvente (IBGE, 2010).

Centenas de milhares de índios vivem no Brasil, em toda a extensão do país, e suas experiências culturais têm fundamentado a cultura popular brasileira desde a toponímia e hábitos alimentares até formas de existir no mundo. De acordo com dados do Censo (IBGE, 2010) provenientes do quesito cor ou raça, 817,9 mil pessoas se declararam indígenas, representando 0,4% da população total do Brasil. Deste total, 605,204 mil indígenas falavam Português em casa. Apenas cerca de 16% da população indígena contabilizada em território nacional não fala Português em casa.

O Censo Demográfico 2010 revelou que 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais de idade declararam falar uma língua indígena: dentro das terras, 57,3% e, fora delas, somente 12,7% ainda eram falantes. (...) Para esse contingente de indígenas investigados em 2010, 76,9% falavam português, sendo que fora das terras praticamente todos os indígenas falavam português (IBGE, 2010, p 90).

Os dados com relevância de sexo também demonstram curiosos apontamentos sobre a organização sócio-linguística dos indígenas do país. Os homens estão em maior número no conjunto dos que falavam uma língua indígena, com uma razão de sexo de 105%, enquanto que as mulheres eram maioria para os falantes de uma língua indígena que não falavam português, sendo a razão de sexo 96,4% (IBGE, 2010).

Em relação aos números totais de falantes apenas de outra(s) língua(s) que não o Português, “o percentual de pessoas indígenas de 5 anos ou mais de idade que falavam uma língua indígena e não falavam português atingiu 16,3%: dentro das terras, esse percentual foi 27,9% e fora delas somente 2% de falantes”. O percentual dos que falavam tanto o Português como língua indígena foi de 29,4% dentro das Terras Indígenas. Nestes lugares, “à medida que aumenta a idade também aumenta a proporção de falantes de ambas as línguas; já fora das terras, observou-se o inverso, diminuindo a proporção desses falantes à medida que a idade aumenta” (IBGE, 2010).

Da mesma forma que com o Português, por ser uma língua fortalecida quando comparada às outras coexistentes no país, entre as línguas indígenas há variados estágios de fortalecimento e representatividade.

Entre as etnias mais expressivas do país, destacam-se os Guarani. Conhecidos por distintos nomes, como Chiripá, Kainguáó, Carijó, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembikuá, designam a si mesmos como Avá, que em português corresponde a “pessoa” (RODRIGUES, 2001). Esse grande povo - cerca de 243 mil pessoas (CHAMORRO, 1999; MELIÀ, 2008) - que hoje habita o Brasil, o Paraguai, a Argentina e a Bolívia se organiza em grandes etnias, muito semelhantes nos aspectos fundamentais da sua cultura e organizações sócio-políticas, mas que conservam suas particularidades, como o modo de falar a língua. Como aponta o Caderno Guarani, essas diferenças não podem ser consideradas pequenas, uma vez que cumprem o papel de marcadores étnicos, distinguindo comunidades exclusivas (MELIÀ, 2008).

De acordo com os dados do último Censo (IBGE, 2010), 67.523 pessoas em território brasileiro se declararam ou consideravam de alguma etnia Guarani. São, junto aos Kaingang, os maiores grupos do Paraná. Inclusive, o nome do estado é derivado de Paranã, palavra Guarani que fazia alusão ao Rio Paraná e seu grande curso d'água (FERREIRA, 2006).

O “povo Guarani”, de acordo com a publicação de Bartolomeu Melià, Guarani Retã (2008), ainda que etnicamente subdividido, se considera um só povo.

“Povo é um conjunto de indivíduos que falam a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, afinidade de interesses, uma história e tradições comuns” (Novo Aurélio, Sec XXI, 1999). Aqui tomamos a palavra povo como um “conjunto de pessoas que tem uma origem étnica comum”, que foram se diferenciando entre si no decorrer da história (MELIÀ, 2008, p 5).

De acordo com o Caderno, as etnias são divididas entre os Mbya, os Kaiowá ou Pãi-Tavyterã, os Avá Guarani, também conhecidos somente como Guarani, mas também

incluídos pelos autores como Nhandevá ou Ñandeva e também entre os Aché ou Guayakí. O Censo brasileiro de 2010, aponta quatro etnias Guarani no Brasil e, embora concorde com a distinção entre os Mbya e os Kaiowá, aponta os Nhandevá e os Guarani como outros dois grupos étnicos diferentes. Essas diferenças, embora indiscutivelmente relevantes em processos de configurações de identidades culturais, neste trabalho não foram destacadas, não obstante apontam interessantes questionamentos a serem abordados em pesquisas.

Na época da chegada colonialista, foram contatados em torno de 14 grandes grupos Guarani e sua história tem por cenário as matas subtropicais da bacia dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai. Embora as reduções jesuíticas tenham se configurado destinos desejados pelos Guarani que buscavam minimizar o avanço da colonização europeia em seus povos, parte daquele grande grupo foi acuada às margens do Rio Paraná e, ali se isolando, se preservaram. Somente a partir do final do século 19, esses grupos que viveram até então relativamente isolados iniciaram uma reocupação dos territórios antigamente já habitados por outros grupos guarani (CHAMORRO, 1999).

Na realidade pode-se falar de um grande 'território guarani', e assim o viram os antigos conquistadores europeus e os colonos que os conheceram. Essa identidade se fundamenta num 'guarani reko', um modo de ser e proceder, com características próprias. Seu território, o solo que se pisa, é um tekoha, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são (MELIÀ, 2008 p 11).

Os Guarani são conhecidos como povos que, quando possível, costumam se deslocar no seu território. Não que sejam nômades ou sem residência fixa, são na realidade agricultores que migram em determinadas situações, como quando surgem problemas com a terra em que estão. Ainda que hoje, com as truncadas demarcações de terras indígenas esses tradicionais movimentos migratórios foram comprometidos. Na realidade, esses processos de perda territoriais e confinamento impuseram profundas limitações ao modo de viver tradicional Guarani, como por exemplo, à sua economia de reciprocidade, relacionada a aspectos fundamentais de sua política e cultura. Chamorro (1999) defende que “[a] inviabilização da itinerância e o rápido esgotamento dos recursos naturais reduziram muito a qualidade de vida nos seus *tekoha* (terras tradicionais)”.

A educação é outro fundamental aspecto que ainda frequentemente demonstra o antiindigenismo do poder público. Por exemplo, as escolas estatais que, por via de regra oferecem apenas o ensino convencional e em português. Chamorro (1999) alerta que nesse caso, o saber local não recorre à escola para se conservar. São as outras vivências cotidianas do grupo que o fazem se perpetuar e recriar. Essas ações públicas se

caracterizam pela pressuposição de que as comunidades indígenas carecem de educação, quando, na realidade, fala-se apenas em educação convencional, de herança colonial. Mas essa situação tem sido revertida por algumas aldeias. Enquanto algumas são radicais em impedir o funcionamento da educação escolar estatal, outras aceitam a educação escolar e procuram entrelaçar os padrões de ensino, dando voz aos conhecimentos e formas de ensino indígenas, mas também abrindo espaço para os padrões não-indígenas. A aldeia Guarani Araça'í, em Piraquara, no Paraná, é exemplo deste último formato. Inclusive, quando da execução da pesquisa, iniciava-se o processo de reestruturação escolar, com a construção de planos pedagógicos que levassem em conta as vozes da comunidade.

Embora os Guarani, de acordo com algumas perspectivas (BRANZINGER, 2003; LEWIS, 2013) não sejam um povo cuja língua se encontra em iminente ameaça de desaparecimento, ainda pode ser considerada, indiscutivelmente, uma língua minoritária no Brasil que demanda muita atenção e investimentos.

No Paraguai, desde 1992 a língua Guarani é idioma oficial e acredita-se ser falada por 85% da população do país, seja de forma exclusiva ou combinada com o espanhol (LAGORIO & FREIRE, 2014). Na província de Corrientes, na Argentina, em 2005, o Guarani foi declarado como idioma oficial, também ao lado do Espanhol. No Brasil ainda não houve políticas públicas nesse sentido, mesmo sendo uma das línguas mais significativas tanto entre os grupos indígenas do país quanto para o repertório linguístico cultural nacional, uma vez que sua influência histórica é inegável.

Dos indígenas que se consideram ou declaram Guarani, de acordo com o Censo 2010, pouco mais de 50% falam sua língua em domicílio. E embora o número total de indígenas falantes de Português alcance 75%, de acordo com dados do mesmo Censo, obviamente, o conhecimento do Português entre os índios do Brasil não deve ser um problema. Por maiores que tenham sido os investimentos no ensino do Português aos indígenas durante a história do país, as propostas atuais deveriam ser distintas. Sem o objetivo de dominação e subjugação, o ensino de línguas como o Português, ou, no caso deste trabalho, também o Espanhol e o Francês, deveriam passar pela abertura de possibilidades e o enriquecimento cultural. Aprender a língua de um grupo majoritário, ainda que aparentemente paradoxal, é importante e até mesmo essencial para a manutenção e a sobrevivência das culturas minoritárias (PHILLIPSON, 1996). Isso porque permite comunicação, podendo haver divulgação de suas culturas entre um maior número de pessoas, e o surgimento de trabalhos para o fortalecimento dessas culturas.

“Do ponto de vista ético, a globalização não pode ser vista como uma tendência à homogeneização dos povos do planeta, como uma oportunidade para que a cultura chamada ocidental devore as culturas tardicionais e locais. Numa perspectiva teológica intercultural, a globalização deve trazer a oportunidade para uma efervescência das especificidades e a instauração de um diálogo entre os povos” (CHAMORRO, 1999).

Esta pesquisa, inclusive, pode-se desenvolver por considerar que o grupo-alvo participante fosse falante de Português. O que se mostra imprescindível na conjuntura brasileira é continuar e aumentar os investimentos na preservação e no desenvolvimento linguístico-culturais das sociedades minoritárias, além de permitir que elas tenham acesso também a diversos fenômenos de contato com línguas globais.

O projeto Guaranet foi idealizado e realizado com participações de indígenas e não indígenas da Escola Mario Brandão Teixeira Braga, em Piraquara, no estado do Paraná, no Brasil e também de professores em Curuzú Cuatiá, na Argentina, em Lyon e em Grenoble, na França. Esta pesquisa teve como principais objetivos divulgar a língua-cultura Guarani e promover experiências em intercompreensão<sup>7</sup> e diversidade lingüística, nas línguas Guarani, Espanhol, Português e Francês, através de encontros virtuais e presenciais. Através da criação de uma sessão na plataforma Galanet<sup>8</sup>, a Sessão Guaranet, participaram de encontros virtuais, entre Outubro e Novembro de 2014, voltados às experiências de intercompreensão e desenvolvimento multilinguístico, 15 pessoas, divididas em grupos de falantes dessas quatro línguas, que se formaram em Piraquara, no Brasil; em Curuzú Cuatiá, na Argentina; e em Grenoble, na França. Prévia e concomitantemente à Sessão, houve 7 encontros presenciais entre a pesquisadora e o grupo de Piraquara, que foram fundamentalmente o material de pesquisa deste trabalho. Também foi realizado, ao final dos encontros, um evento de integração, de fomento à cultura Guarani e não-Guarani, e de devolutiva dos resultados da pesquisa, na aldeia Guarani Araça’í, com a apresentação do Dossier final, atividade realizada tradicionalmente no encerramento das atividades na plataforma Galanet.

A utilização no processo da pesquisa do Guarani, do Português, do Espanhol e do Francês está fundamentada tanto nos conceitos e recursos metodológicos da Intercompreensão quanto nas características linguísticas do público da pesquisa. Dessa

<sup>7</sup> Intercompreensão é compreendida neste trabalho como uma forma de comunicação plurilingue, que permite o desenvolvimento de habilidades em diferentes línguas simultaneamente, em que cada um se exprime na ou nas línguas românicas em que possui conhecimentos (DEGACHE, 2009). Sucintamente, foi abordada durante o trabalho como o ato de “compreender a língua do Outro e se fazer compreender na sua língua” (DEGACHE, 2006).

<sup>8</sup> [http://deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/)

forma, assumiu um caráter pertinente a utilização da plataforma Galanet como recurso pedagógico que prevê o fenômeno da Intercompreensão no seu processo metodológico e que permite possibilidades inovadoras no acesso de grupos indígenas do Brasil ao ensino/aprendizagem de línguas majoritárias e à divulgação e manutenção das suas próprias línguas através de plataformas numéricas.

Embora nos utilizemos diretamente de conceitos como língua e cultura Guarani e a amplitude destes temas seja longe de ignorável, no decorrer do projeto não nos ativemos ao esmiuçamento dos conceitos. Corrobora-se fundamentalmente com as concepções não homogeneizantes, que se mantêm atentas ao reconhecimento de variadas experiências culturais que, em algumas perspectivas, se agrupam em um espectro mais amplo e são consideradas uma mesma cultura, o que não nega a diversidade que a compõe. Mesmo tendo sempre em seu fundamento a atitude de atenção sobre as variantes linguísticas, as diversas concepções dinâmicas de língua, os variados repertórios que podem se estabelecer dentro de uma mesma cultura, utilizamos muitas vezes indiscriminadamente os conceitos língua e cultura. Por questões de praticidade, de limitação linguística de uso de termos, não por desatenção fundamentalmente teórica ou limitação estrutural do projeto, relacionamo-nos desta forma com os conceitos.

Para tratar sobre as questões que envolvem as práticas de escrita e leitura empreendidas neste projeto nos fundamentamos em perspectivas que valorizam a riqueza da produção e compartilhamento de múltiplas práticas de letramento. Ao invés de lidarmos com leitura e escrita de forma a buscar formatação a elas, a estruturar intervenções que almejem acedê-las a um patamar social comumente designado superior, de onde as produções e compartilhamentos de práticas de letramento ocorrem supostamente em maior plenitude, desejávamos fomentar a diversidade. Buscou-se promover que a diversidade de práticas de escrita e leitura relacionadas inevitavelmente a diversas significações sociais em que estão envolvidos os sujeitos que as constroem, concorresse. Analisando os contextos das práticas de letramento tão diversas que se dão no mundo, julga-se possível desenvolver trabalhos que não necessariamente estejam intencionados a desenvolver habilidades de letramento específicas em sujeitos, mas a que se constituam sujeitos de suas próprias práticas, que as utilizem como suas formas de comunicação que, em um ambiente favorável, cooperam.

A relevância científica deste trabalho aponta para o fato de que o campo da Intercompreensão poder se valer de mais uma experiência para a avaliação de seus fenômenos e recursos metodológicos. A utilização da plataforma Galanet,

especificamente neste contexto, revelou-se como um dispositivo para o desenvolvimento de estudos em linguística, em comunicação, em educação, em relações interculturais, em políticas linguísticas, em direitos humanos.

No que concerne às implicações sociais do projeto, salienta-se que os investimentos nos Guaraní colaboram para o fortalecimento de uma vivência cultural fundamental aos povos latino-americanos. Também, que a divulgação da cultura Guaraní pode colaborar para a manutenção e sobrevivência desse povo. A aprendizagem de outras línguas incrementa a formação dos indivíduos, uma vez que permite experiências linguísticas e cosmológicas, que advêm do encontro cultural. E a valorização de práticas de letramento plurais defende criar espaços colaborativos, democráticos, em que os sujeitos construam seus significados a partir do que lhes é repertório.

A pesquisa realizada foi, pela dinamicidade dos fenômenos envolvidos nela, obviamente distinta do seu planejamento. O desejo de que a Sessão se desse em um período muito mais longo de tempo foi contido às circunstâncias de recrutamento e participação dos grupos, de organização da Escola, de duração do programa de Mestrado e de recursos para a expansão do cronograma. O alcance da vastidão e da intensidade de participação dos grupos restringiu-se com as circunstâncias individuais de engajamento com a pesquisa, com as materiais, de acesso à plataforma, à Escola, à aldeia Guaraní, e com circunstâncias relacionais, no que tange a organização de coordenadores locais que fomentassem o envolvimento dos participantes frequentemente. Por todas essas questões que faziam parecer ser necessário dar continuidade ao trabalho, lidando com esse primeiro projeto como um piloto, elaboraram-se então estratégias para um segundo momento. Todavia, por diversas questões inviabilizou-se esta continuidade. Ainda durante a negociação de novos termos para um segundo projeto, verificou-se que embora o projeto tenha tido curta duração de encontros, todo o trabalho que o envolveu era material mais que suficiente para elaboração da pesquisa.

Questões sobre avaliação formal obviamente surgem quando se está tratando com fenômenos de ensino/aprendizagem. No entanto, por ser caracteristicamente um trabalho de linguística aplicada que envolve conceitos de relações intersociais, de valorização de práticas de letramento diversas, de manutenção linguística e cultural, para além de apenas desenvolvimento de habilidades linguísticas, este trabalho optou por não percorrer aqueles caminhos. Mais precisamente, tratou-se de desenvolver espaços que favorecessem opções de contato, acesso, ensino e aprendizagem de línguas, avaliando suas complexas possibilidades de execução. As análises permitiram concluir o que foi



realizado e com que eficiência, iluminando prognósticos favoráveis de continuidade e aperfeiçoamento de trabalhos como esse.

A realidade escolar a que se teve acesso, que envolve necessariamente culturas e línguas de certas formas tão interligadas, demonstrava férteis terrenos para a realização de um trabalho como o projeto Guaranet. A bem-sucedida proposta de dar voz à pluralidade naquele ambiente, permitindo o fortalecimento de uma cultura historicamente subjugada, revelou-se um pertinente objetivo alcançado pelo projeto. Oportunizar contatos e experiências multilinguísticas permitiu a ampliação dos universos dos participantes, que também se expandiam com os confrontos entre diversas práticas de letramento empreendidas durante o projeto. Utilizar-se de uma plataforma numérica para o fortalecimento das presenças indígenas no ambiente digital foi outro recurso promovido pela pesquisa que também permitia a apresentação de formas distintas de comunicação e ensino/aprendizagem de línguas que se distanciavam das que percorrem comumente as experiências educacionais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 INTERCOMPREENSÃO

Entre as várias formas de contato que a humanidade tem acumulado, a realidade linguística se revela inexorável. Os contatos interlinguísticos, veiculados pelos fluxos entre as pessoas, são caracterizados por sua diversidade. Diversidade em termos de local onde acontecem, das suas naturezas presenciais, mediadas, virtuais, das organizações sociais nas quais acontecem, da quantidade de interlocutores, e das próprias línguas em que acontecem.

A intercompreensão como fenômeno da comunicação, entendido de forma em que cada interlocutor se exprime em sua própria língua e compreende a do outro, tem acontecido indefinidamente durante o decorrer da humanidade. Relatórios medievais indicam que nas feiras, negociantes interagem cada um na sua língua, entendendo-se (BLANK, 2009). Esse fenômeno também é encontrado com essa interpretação em obras literárias, como o *Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas.

O turismo em massa contemporâneo, por exemplo, que em menos de 60 anos quase quadruplicou o fluxo de turistas internacionais, se tornou uma indústria que promove, constantemente, encontros linguísticos e experiências de intercompreensão. Ainda mais quando se consideram as diversidades internas das línguas. Nestes casos as práticas de contatos linguísticos são exponenciadas. Quer falemos da América Latina, quer da Europa, ou ainda antes disso, das organizações e territórios indígenas, fenômenos de intercompreensão interpretados como práticas espontâneas, naturais e difusas, entre duas ou mais línguas, sempre têm o seu lugar.

A Intercompreensão (doravante IC) como área de estudo encontra suas origens possivelmente na linguística contrastiva e nos anos 90 é direcionada para a didática das línguas, a partir de onde ramifica-se, tornando-se um motivo de interesse, pesquisa, construção de conhecimento e ação bastante complexo. O norteamento alçava que a comparação de línguas revela o seu funcionamento, que mostra uma parte da história e ajuda a compreender o modo como os homens, em relação com elas, apreendem o mundo (AZEREDO *et al*, 2011).

Outros termos nestes primeiros trabalhos aparecem como correspondentes ao que se pretendia definir por IC, tais como Compreensão multilíngue e Compreensão mútua plurilíngue (JAMET; SPITA, 2010). As pesquisadoras afirmam que IC surge nas

pesquisas de grupos europeus empreendedores de projetos em comunicação e ensino-aprendizagem de línguas, frequentemente financiados pela Comissão Europeia, que deliberadamente buscavam aplicações para os eventos de intercompreensão.

A variedade de conceitos que se atribuem a IC demonstra as diferentes possibilidades de interpretação e relação que se pode ter com o fenômeno. Nem sempre evidentemente distintas entre si, as interpretações se complementam, se entrelaçam e se sobrepõe. A definição trazida por Blanche-Benveniste, pioneira nas publicações sobre o assunto, propõe como IC “situações em que os interlocutores possam compreender a língua do outro, distinguindo entre competência “ativa” da língua materna e competência “passiva” da outra língua” (2001, p 455). Doyé (2005, p 7), outra referência na conceituação de IC, analogamente a define como “forma de comunicação na qual cada pessoa se exprime na sua própria língua e compreende aquela do outro”. Essas perspectivas indicam sua evidenciação como “estratégia comunicacional ou relação ideal entre pessoas” (SANTOS, 2010) ou ainda, como outros autores se referem, “inter-entendimento” (MEISSNER et al., 2004; BLANCHE-BENVENISTE, 2006) entre línguas.

Os trabalhos de Eco (1996) e Hermoso (1998) apontam para esse caráter comunicacional do termo que fundamenta estratégias educacionais e políticas europeias a partir dessa época. Inclusive, esperava-se que IC se tornasse vista como uma característica identificadora da Europa, revelada também no discurso do Ministro da Cultura francês “ser europeu é falar na sua língua e compreender aquela do outro” (Donnedieu de Vabres, *apud* NORTH 2006). Também trazido por Ploquin (2005), a idéia de compreender-se nas línguas, em que cada um fala ou escreve na sua língua e compreende a do outro, era, a partir de então, um dos maiores estímulos por trás da emergência de vários projetos europeus em IC. Acreditando ser uma prática plurilinguista acessível, compreender diversas línguas vizinhas, conservando sempre que possível a sua materna para se expressar, buscava-se respeitar a identidade europeia que se desejava evidenciar.

Fundamental a algumas concepções sobre IC é o fato de ela se beneficiar de contatos interlinguísticos entre línguas aparentadas, descendentes de raízes comuns. Éloy (2004) apresenta uma série de categorias que permitem assumir a indicação de “distância” entre as línguas. Para ele, por exemplo, IC ocorreria completamente – nível zero – entre as diferenciações de uma mesma língua, as variantes de uma língua amplamente considerada uma só. Entre as línguas também é possível encontrar categorias de

proximidade, como nas línguas de uma mesma família, que começam a desaparecer conforme a distância histórica entre elas aumenta.

Essas perspectivas assumem que por causa da origem comum entre as línguas, o falante de uma língua românica, por exemplo, poderia compreender outras línguas também derivadas do Latim. Segundo esse pensamento, as semelhanças e analogias que existem entre as línguas românicas são tão numerosas e profundas que as diferenças que as separam não quebram a unidade fundamental que as une. As línguas neo-latinas são consideradas próximas e passíveis de experiências em IC, por exemplo, pelo uso de léxico comum, por semelhanças fonéticas, por estruturas morfológicas e sintáticas semelhantes e pelo compartilhamento de questões culturais<sup>9</sup>.

IC como estratégia de comunicação parece assim estar baseado numa qualidade ou propriedade de uma ou várias línguas, entre um grupo ou família. Santos (2010) atenta ainda que esse conceito pode ser real entre as línguas ou percebido pelo indivíduo, e que fundamentado na proximidade familiar, a maioria dos projetos em IC europeus foram construídos ao redor de línguas românicas, germânicas, eslavas.

Esse processo de compreensão recíproca, em que cada indivíduo emprega a sua língua primeira para se comunicar, é mais bem sucedido quando as línguas dos interlocutores são aparentadas, ou próximas-vizinhas, como as que nascem de uma mesma raiz linguística, pois os indivíduos, mesmo desconhecendo a língua do Outro, podem se apoiar em paridades de ordem lexical, sintática e discursiva entre as línguas (CAROLA, 2015, p 30).

Ainda que em alguns textos, IC seja apresentada como uma competência em si, algumas vezes especificamente uma competência receptiva, são suas interpretações como estratégia de comunicação ou como método que se percebem privilegiadas nas ações de fomento a IC.

O direcionamento das campanhas europeias promoveu a investigação da IC como um “método da intercompreensão” (NORTH, 2006, p 3), organizado inicialmente para o desenvolvimento de habilidades de compreensão. A IC como método nesse contexto propunha a aprendizagem de habilidades linguísticas em línguas aparentadas através da perspectiva de que a apropriação de uma língua próxima demanda muito menos investimento do que a de uma língua distante (ROBERT, 2004 *apud* SANTOS, 2010). A interpretação da IC como método pode convergir com a sua percepção como uma abordagem pedagógica que buscaria, no campo da educação linguística, superar a visão

<sup>9</sup> Informações advindas dos materiais discutidos em sala, durante a disciplina do segundo semestre de 2016, do programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, intitulada Tópicos Avançados em Linguística Aplicada – Intercompreensão em Línguas Românicas, ministrada pelo professor Francisco Calvo del Olmo.

tradicional da aprendizagem de línguas que, por exemplo, não leva em conta os conhecimentos prévios de outras línguas do aprendiz.

Há também perspectivas que direcionaram-se a relacionar a IC, além de com os fenômenos da comunicação, com sua concepção como atributo da pessoa, como estratégia intencional, como finalidade de política linguística (JAMET; SPITA). Por um lado, as estratégias de promoção linguística da Europa comportavam essa faceta da IC. Seria com essa concepção que deveriam ser desenvolvidas ou enaltecidas as habilidades plurilinguísticas entre os cidadãos europeus. Ainda que também essa perspectiva sobre IC possa ser concebida de um ponto de vista individual, entendendo que cada um possa agir de forma “intercompreensiva”.

Um dos aspectos mais importantes de se delinear as diferentes perspectivas sobre o fenômeno formal da IC é percebê-las como intimamente conectadas, ao ponto de aparecerem, às vezes no mesmo discurso. Também, que a complexidade do fenômeno faz com que muitos autores não se limitem com uma definição muito restrita de IC, optando por conectá-la com noções relacionadas que também se mostram amplas e complexas.

Para este trabalho, escolhi me ater a uma definição ao mesmo tempo que abrangente, bastante direta, de Christian Degache (2006): “compreender a língua do Outro e se fazer compreender na sua língua”. Isso porque, como bem destacou Carola (2015, p 31):

“ela aborda dois aspectos essenciais à noção de intercompreensão: a compreensão (escrita e oral) e a interação – esta última compreendida aqui não somente no contexto do encontro de dois ou mais sujeitos, mas no contexto do encontro do sujeito com as línguas conhecidas ou em fase de descoberta, e do sentido construído neste encontro”

Pode-se interpretar dessa conceituação as relações político-sociais que estão envolvidas nas experiências em IC. Sejam finalidades educacionais, afetivas, econômicas, compreender a língua do outro pode ter implícitas atitudes direcionadas à abertura para o outro, à valorização do conhecimento do outro, ao interesse pela relação com o outro. Da mesma forma, se fazer compreender na sua língua também apresenta fenômenos interrelacionais, como o empenho em conceber maneiras de se colocar para o outro de forma clara, compreensível. Para este trabalho, foi imprescindível levar em consideração esses aspectos sociais da IC.

No campo da educação, outra faceta dessa perspectiva está em localizar os aprendizes das línguas no centro dos processos educacionais, nos quais construtivamente os indivíduos se engajam na organização, reorganização e acúmulo do conhecimento,

valorizando os próprios conhecimentos lingüísticos e culturais dos envolvidos e relativizando a complexidade das línguas<sup>10</sup>. Pretendem-se evidenciar não apenas os processos mentais, as atividades cognitivas, os conhecimentos puramente lingüísticos, mas também a valorização, a construção e a renovação dos conhecimentos de todos os indivíduos, atribuindo um caráter inexoravelmente social às práticas de IC.

As propostas de fenômenos que sejam atravessados pela diversidade lingüística conectados pela IC pretendem a aproximação lingüística-cultural entre os falantes e o enriquecimento recíproco. Através da abertura à diversidade, promove-se a preservação da riqueza lingüística e cultural de diferentes povos. Não apenas se coloca como uma alternativa ao vasto uso de línguas francas, como especialmente o Inglês no contexto contemporâneo, mas propõe até entre as próprias línguas envolvidas nas experiências intercompreensivas o envolvimento em atmosferas de igualdade, afastadas de hierarquias lingüísticas<sup>11</sup>.

Destas e outras formas de interpretar a IC, surgiram projetos, anteriores ao projeto Guaranet, com diferentes objetivos, dos quais tratarei nos próximos parágrafos.

Um relevante trabalho encontrado dedicado a sistematizar os projetos na área foi o de Manuel Tost Planet (2011). Dos 31 projetos expostos por ele em seu artigo, 28 haviam sido desenvolvidos na Europa e 3 na América Latina. Sua relevante publicação, encontrada na revista Redinter, oferece ainda uma divisão entre as principais características que diferem um trabalho do outro.

O público-alvo do projeto é um dos maiores definidores da sua organização. Dos 31 projetos, 22 estavam direcionados para estudantes adultos, 6 para públicos de crianças e adolescentes e apenas 4 para formadores e professores (Planet, 2011). Essa discrepância entre os números sugere que a maioria dos programas de desenvolvimento de habilidades, ensino de línguas e experiências em IC estão ainda organizados dentro das universidades. Crianças e adolescentes, que, nos ensinos básicos formam grandes grupos de aprendizes de línguas, ainda não são público significativo nas pesquisas e projetos. Menos ainda os professores e formadores, que, se não sensibilizados e envolvidos pelas possibilidades de trabalho em IC, não serão, por sua vez, produtores de conhecimento sobre ela.

Outro determinante na distinção entre os projetos elencados por Planet (2011) são os objetivos globais dos projetos. Enquanto alguns se destinam à conscientização sobre o plurilinguismo, outros elaboram métodos organizados para o desenvolvimento de

<sup>10</sup> Idem nota de rodapé 9.

<sup>11</sup> Idem nota de rodapé 9.

competências parciais, como apenas compreensão escrita, por exemplo. Outros são considerados por Manuel Tost como uma iniciação limitada ao ensino de línguas.

A aproximação da Internet à educação trouxe outra característica distintiva aos projetos pedagógicos na área de IC. Os formatos vão desde encontros presenciais, com acessos às línguas faladas pelos participantes, a encontros totalmente virtuais, em plataformas de ensino ou em redes de trabalho à distância, encontrando no meio do caminho os projetos híbridos, como a pesquisa realizada através do projeto Guaranet. Manuel Tost (2011) aponta uma variada gama de possibilidades inclusive entre essas formas de execução. Dentro dos projetos que utilizaram recursos na Internet, há os síncronos e assíncronos, os que promovem interação e os que não. Também há outros recursos digitais, como o uso de CD e DVD, mas os que utilizavam essa tecnologia o fizeram pelos recursos disponíveis no momento, uma vez que a Internet ainda não operava amplamente.

Outra característica que vem fundamentando os caracteres dos trabalhos em IC é a sua relação com as línguas envolvidas. Segundo Tost (2011), não são muitos os trabalhos que abordam diacronicamente o aprendizado ou contato com as línguas. E o pesquisador alerta ainda que: caso haja o desejo de que a IC adentre as escolas, “quem sabe deve-se rever essa exclusão sistemática da diacronia, com todas as precauções de uso, evidentemente” (PLANET, 2011, p 56).

O porte dos projetos, em relação a quantidade de línguas ou famílias envolvidas, é um marcante definidor de seus caracteres. Nos projetos encontrados por Manuel Tost (2011), o número variava entre três e onze línguas, sendo que a maioria abrangia quatro. No entanto, também constatou que há situações em que apenas uma língua era visada, direcionando-se o trabalho à sua compreensão através de uma perspectiva plurilíngue.

Interessante apontamento do pesquisador, ocorre que os motivos pelas escolhas das línguas nem sempre eram justificados ou bem explicitados, levando-o a deduzir que “[os critérios] não obedecem quase nunca a questões contextuais: isso depende principalmente dos professores-pesquisadores envolvidos” (PLANET, 2011, p 57). No mesmo caminho, há questionamentos levantados por Manuel Tost que se referem à hibridização das escolhas das famílias linguísticas e o valor que teria, por exemplo, a inclusão do inglês como língua veicular entre as línguas-foco, como língua capaz de atender a diferentes recursos, uma vez que possui considerável influência latina na sua construção, por exemplo, ou como importante referência linguística para muitos aprendizes, que talvez a tenham como primeira língua estrangeira. Também comenta o

pesquisador sobre as relações entre línguas autóctones, como algumas línguas fronteiriças, os crioulos ou as línguas indígenas latino-americanas e seus papéis nas comunidades linguísticas mais amplas, o que fundamenta trabalhos em IC e plurilinguismo.

A modalidade de acesso às línguas constitui outro motivo de diferenciação. Demonstra-se relativamente difícil, segundo Tost (2011), de distinguir, de pontos de vista metodológicos, se as línguas no projeto são abordadas sucessivamente, numa ordem pedagógica ou se são trabalhadas simultaneamente.

Entre os trabalhos se destacam os que abordam os aspectos linguísticos também em esferas pragmáticas e culturais ou aqueles que tratam inclusive dos aspectos discursivos e textuais (PLANET, 2011).

Há também diferenças entre as competências visadas, sendo que a maioria estudada privilegia a língua escrita. Havendo muito pouco trabalho ao redor da oralidade, a maioria do material oral vêm de recursos em vídeo. Os âmbitos da oralidade e da escuta são assim, muito incipientes, mas que não deixam a desejar em potencial (PLANET, 2011). No entanto, ao que parece, uma característica fundamental de todos os trabalhos estudados é que todos estão fundamentados em habilidades parciais nas línguas, seja a que se fala ou a com que se está em contato.

Curiosamente, uma característica pouco distinta entre os trabalhos pesquisados acaba sendo os centros de interesses temáticos que, segundo a pesquisa, não variam muito além da vida cotidiana, o que há de comum entre muitas culturas, e informações da mídia (PLANET, 2011).

Finalmente, como último aspecto diferenciador entre os projetos, Tost (2011) aponta os regimes de aprendizagem. Discriminados pelo autor entre: “autonomia, semi-autonomia, monitorados” (p 57), os mais encontrados são os de regime de semi-autonomia, nos quais há, majoritariamente, propostas organizadas de seguimento do processo, mas que contam com o engajamento e atuação dos envolvidos para serem realizadas.

A diversidade de possibilidades de trabalho e de abordagens demonstram que há, além do fato de considerarem os conhecimentos linguísticos dos falantes e as relações entre as línguas envolvidas, poucas semelhanças entre elas.

Os projetos que serão citados na sequência demonstram importantes ações que têm sido tomadas e a construção de conhecimento advindo da prática no campo da IC.



Embora não compartilhe de característica aparentemente fundamental aos trabalhos em IC, já que seu objetivo principal constituía na comunicação no amplo sentido entre cinco línguas românicas (espanhol, francês, italiano, português e romeno), ampliando para além da compreensão em específicas habilidades, o IC-5 apresentou trabalhos sistemáticos em aprendizagem comparativa, com abordagem sincrônica das línguas neolatinas em questão, o que permite agrupá-lo aos primeiros trabalhos que seguiriam ao que, exatamente, viria a ser IC.

Os projetos que seguiram a esse momento compartilhavam as principais características que têm definido IC, mesmo trabalhando com abordagens diversas. O primeiro deles, EurocomRom, inicialmente desenvolvido na Universidade de Frankfurt/Main por Horst G. Klein e Tilbert D. Stegmann, procurava, declaradamente, ativar as competências linguísticas já existentes, mas não exploradas, nos indivíduos. O objetivo era apontar ao que se pode decifrar em um texto na nova língua, através do conhecimento que já se possui (CAPUCHO, 2011). Filomena Capucho destaca, sobre o EurocomRom, duas bases linguísticas nas quais se suportava a busca de elementos conhecidos ao que parece desconhecido. “1. a parentalidade entre as línguas, 2. Os internacionalismos que, nos grandes domínios da vida moderna e das línguas estrangeiras repousam sobre uma base lexical comum<sup>12</sup>”(2011, p 18).

Uma estratégia de acesso às similaridades entre as línguas românicas foi desenvolvida para o projeto EurocomRom e consiste em uma importante ferramenta de trabalho, ainda para os projetos mais recentes. Conhecida como Les sept tamis (Os sete filtros), procura organizar todos os domínios comuns às línguas românicas. Capucho (2011, p 19) sistematiza esses domínios:

O léxico internacional, comumente de base latina, facilmente reconhecível em todas as línguas porque é pouco modificado em cada uma das suas variantes; 2. O léxico pan-românico, formado por 500 palavras de origem latina, que compõe ainda o vocabulário de base da maior parte de línguas românicas; 3. As correspondências fonológicas, que constituem as regularidades interlinguísticas; 4. As grafias e pronúncias que frequentemente advêm dos fenômenos gráficos específicos de cada língua; 5. A sintaxe pan-românica que permite situar a posição dos elementos da frase: determinants, substantivos, adjetivos e verbos; 6. Os elementos morfo-sintáticos, permitindo o reconhecimento dos elementos de base que estruturam as palavras e a sintaxe das línguas românicas; 7. Os prefixos e sufixos que deixam transparente a formação dos interlexemas.

---

<sup>12</sup>Tradução livre. “1. la parenté entre les langues, 2. les internationalismes qui, dans le larges domaines de la vie moderne et des langues étrangères, reposent sur une base lexicale commune”.

Os trabalhos do grupo EurocomRom não se estendem às produções sobre reflexões didáticas, mas são complementados pelos trabalhos e publicações do grupo EurocomDidakt. O trabalho de Franz-Joseph Meissner (2008), que dirige este grupo, propõe uma tipologia das transferências na didática da IC, dividida em cinco categorias: as transferências intralingua; inter-línguas; pró-ativa; retroativa e didática (CAPUCHO, 2011).

Na sequência, começam a ter lugar o que chamou Filomena Capucho de os trabalhos da “segunda geração” (2011, p 20). Dispondo de crescentes ferramentas tecnológicas, esses projetos estenderam o alcance de como e onde trabalhar IC. Primeiro grande exemplo desta segunda geração é o EuRom4. Constituindo um grupo de linguistas das universidades de Aix-Provence, Lisboa, Salamanca e Roma, o projeto visava unicamente “o ensino da compreensão de textos escritos” (CAPUCHO 2011, p 20) nas línguas espanhola, francesa, italiana e portuguesa. Destinado aos falantes dessas quatro línguas, abordava simultaneamente o ensino da leitura e propunha resolver o problema que provocam algumas palavras no texto a princípio desconhecido. Considerado um projeto com objetivos estritamente linguísticos, propunha exercícios que visavam identificar as categorias gramaticais das palavras, por exemplo, em textos escolhidos que seguiam critérios como as temáticas pan-românicas, o caráter internacional do vocabulário e a predominância da organização SVO nas frases. Também, buscava-se identificar as “transparências” que permitem inferências durante a leitura a partir, por exemplo, dos enunciados dos textos (CAPUCHO, 2011).

O próximo trabalho abordado foge do que se podia considerar uma abordagem prioritariamente linguística, que caracterizava os primeiros trabalhos citados. Considerada como uma das primeiras propostas focadas em aspectos didáticos da abordagem da IC, o Galatea, financiado pela Comissão Europeia, encontra amplitude a partir de 1996, depois de cinco anos de deliberados estudos e análises em cima da construção de sentido de falantes de línguas românicas a partir do contato com outras línguas da mesma família, mas a princípio desconhecidas. Com materiais em CD-rom disponíveis a partir do ano 2000, o grupo de trabalho era composto por profissionais das universidades Grenoble Stendhal-3, de Aveiro, Complutense de Madrid e do Centro Do.Ri.F. da Itália.

A visão do projeto buscava desenvolver especificamente uma competência receptiva do texto enquanto discurso, ou seja, o Galatea procurava superar o nível do enunciado, considerando o texto nos seus aspectos discursivos específicos, evidenciando

um embasamento nas abordagens globais em leitura, (MOIRAND, 1979; VIGNER, 1979; COHEN & MAUFFREY, 1983 *apud* CAPUCHO, 2011). Acessando as línguas através da similaridade genética entre elas, dos exercícios de acesso ao sentido, do esclarecimento das ambiguidades semânticas, da sensibilização à “romanofonia”, tratava-se de alcançar progressivamente o crescimento das comparações plurilíngues, que por sua vez expunha o aprendiz a uma verdadeira gramática contextualizada das línguas românicas. Desta forma, buscava-se desenvolver habilidades que permitissem acessar a compreensão cruzada (intercompreensão) como comunicação alternativa (DEGACHE & BALZARINI, 2002 *apud* CAPUCHO, 2011).

### 2.1.1 GALANET E A TERCEIRA GERAÇÃO

O desenvolvimento da Internet como meio de comunicação interpessoal, como espaço de divulgação e de encontros para trabalhos coletivos permitiu o surgimento de projetos que, aproveitando os recursos dessa ferramenta, produzem novos materiais em ensino/aprendizagem de línguas, desenvolvendo, por exemplo, plataformas numéricas e outros espaços virtuais direcionados às práticas em IC.

Idealizado e configurado por uma equipe constituída por grande parte dos pesquisadores do Galatea, o grupo Socrates Lingua, entre 2001 e 2004, um novo projeto teve lugar, o Galanet<sup>13</sup>. Propondo uma plataforma numérica de formação e espaço de experiências em IC, com uma abordagem explicitamente interacionista, o projeto é assim descrito:

Essa plataforma, [...] permite aos locutores de diferentes línguas românicas a prática da intercompreensão, a saber, uma forma de comunicação plurilíngue onde cada um compreende as línguas dos outros e se exprime na ou nas línguas românicas que conhece, desenvolvendo assim em diferentes níveis o conhecimento dessas línguas (CAPUCHO, 2010, p 26).

Esse dispositivo, baseado na dissociação temporária das competências e nos princípios da formação híbrida era destinado, primeiramente, a estudantes e adultos com conhecimentos em pelo menos uma língua românica e não necessariamente iniciados nas outras (CAPUCHO, 2011).

As línguas do projeto eram, oficialmente, português, italiano, francês, romeno, catalão e espanhol. A escolha das línguas não se resumiam apenas àquela que seria

---

<sup>13</sup> [http://deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/)

utilizada pelo usuário durante seu trabalho na plataforma, mas também permite a visualização dos textos que a compõem em qualquer uma das línguas citadas.

Fundamentalmente, a proposta era a de criação de uma Sessão na plataforma, que daria acesso a todas as ferramentas concebidas para o trabalho híbrido em IC. Híbrido porque, por mais que permitisse atividades on-line e estivesse configurada como uma plataforma numérica, o Galanet previa atividades realizadas fora desse sistema.

Quando criada uma Sessão na plataforma, eram também criados para cada participante um nome de acesso e uma senha para aceder aos níveis internos, para além da sua descrição geral, que prevê uma breve descrição da proposta, o seu tempo de duração e o momento no qual se encontra o andamento da Sessão.

A divisão em fases, embora organizada sistematicamente para abordar cada procedimento concebido como relevante no desenvolvimento de habilidades em IC, era estruturada de acordo com as necessidades de cada Sessão, tendo durações estabelecidas pelo(s) organizador (es) da Sessão e utilizando os recursos da forma e quando melhor convierem. As quatro fases foram descritas por Silva (2012):

- Fase 1 – quebra do gelo e escolha do tema: interações com vistas à descoberta do outro, por meio dos chats e fóruns. Ao final desta fase, vota-se em um tema que será trabalhado ao longo das [fases] seguintes.
- Fase 2 – turbilhão de ideias: discussão nos fóruns, a fim de suscitar subtemas, com vistas à elaboração do dossiê final.
- Fase 3 – coleta de documentos e debate: os participantes depositam documentos (textos, vídeos, imagens) na plataforma, a fim de ilustrar e fomentar a discussão sobre os subtemas.
- Fase 4 – elaboração e publicação do dossiê.

Uma das primeiras experiências deliberadas em IC promovidas durante a Sessão era a elaboração do perfil pessoal de cada participante. Trata-se de um espaço acessado por cada um na plataforma que apresenta seus nomes, reais e de acesso, as línguas cadastradas como materna e de interesse e seu status como participante da Sessão. Podiam-se incluir informações como foto, descrição pessoal, arquivos de áudio, imagem e página de referência na Internet. O perfil pessoal, sendo de acesso à visualização por todos os participantes, demarcava as primeiras produções linguísticas do que se espera que seja todo o grupo participante.

Havia também, durante a primeira fase, a abertura dos encontros virtuais no Fórum, que permitia a postagem de mensagens e arquivos e que se organizavam por ordem cronológica de postagem. Era um espaço que podia, inicialmente, servir para o prolongamento das apresentações, onde interações podiam ter início efetivo e a produção colaborativa, fundamento do projeto Galanet, seria iniciada.

Durante as Fases os participantes podiam se comunicar por postagens nos fóruns, por caixas de mensagens privadas ou compartilhadas como correio com o(s) grupo(s) e através dos recursos de chats. Cada uma dessas ferramentas podia ser aproveitada a depender dos objetivos, sendo os principais recursos para efetuação das propostas construtivas e colaborativas estimuladas pela plataforma e que embasavam a organização do projeto Galanet.

Selma Martins (2011, p 20) compreende alguns dos objetivos e possibilidades do Galanet da seguinte forma:

[O Galanet] favorece interações entre os aprendizes de línguas de contextos culturais distintos, permitindo o desenvolvimento do saber-fazer e do saber-ser em uma dinâmica de aprendizagem cooperativa e colaborativa. Esse tipo de aprendizagem colaborativa online reforça a participação ativa de seus atores, representando um espaço de desenvolvimento cognitivo e social por meio da mediação entre os sujeitos, uma vez que cada um é responsável pela compreensão de outrem, o que provoca um sentimento de segurança e igualdade, favorecendo a motivação e o engajamento pela aprendizagem.

A definição de temas específicos a serem discutidos durante a Sessão se dava por discussões entre os participantes que, colaborativamente, organizavam os assuntos ao redor dos quais se daria as comunicações e que também forneceriam material para a produção do Dossier. Através, normalmente, dos fóruns e chats, durante a primeira Fase os participantes definiam entre si os primeiros direcionamentos das postagens da Fase seguinte, como um tema amplo para ser trabalhado no decorrer da Sessão.

A Fase 2 compreendia as discussões entre os participantes para a busca de subtemas que definiriam as postagens na Fase seguinte. Eram postados mensagens de texto e arquivos em diversos formatos, tais como vídeos, fotos, áudios ou links da Internet que promovessem um turbilhão de ideias – que intitulava a Fase em questão – afim de serem definidos subtemas a serem desenrolados na sequência pelos grupos de trabalho.

Os grupos de trabalho eram subcompostos entre os participantes e tinham vistas a debates periféricos entre os participantes e à confecção do Dossier no final da Sessão por cada grupo de trabalho. Podendo ser divididos em diversas categorias, as definições ficavam aos critérios específicos de cada Sessão. Os grupos podiam ser organizados e

ficar responsáveis pelas postagens seguindo padronizações. Ou seja, podiam-se definir grupos por critérios de línguas, de assuntos de interesse, de proximidade local. No entanto, a metodologia não previa necessariamente a subdivisão do grupo, sendo também possível o desenvolvimento dos objetivos de cada Fase através do trabalho entre os participantes em um grupo só, o que quer que fosse mais condizente com o objetivo de cada Sessão, nesse sentido, era possível de ser realizado. No entanto, como a maioria dos trabalhos aparentemente organizava as subdivisões, continuarei a tratar a partir desse formato.

Durante a Fase 3 continuavam as pesquisas e postagens, agora normalmente organizadas de acordo com os subtemas definidos. Sistematizadas por grupos de trabalho, realizadas individualmente ou por outras sub-organizações entre os participantes, a busca pelo aprofundamento de conhecimento nessa Fase se robustecia, tonificando não apenas os contatos e desenvolvimentos linguísticos, mas os conhecimentos sociais e relacionados aos assuntos encorajados pela metodologia da Sessão.

Era principalmente a partir desses momentos que muita riqueza podia ser construída. A busca por informações, ideias, assuntos que pudessem promover discussões, enfrentamentos, colaborações, reformulação de paradigmas, era a forma colaborativa de acúmulo, compartilhamento e co-construção de conhecimento promovida pelo plurilinguismo, pelas vias da IC e pelo Galanet que vai muito além do desenvolvimento de habilidades linguísticas. Realmente as relações linguísticas se aprofundavam, tinha-se contato com as línguas tanto através dos materiais postados quanto, frequentemente, das mensagens entre os participantes que eram esclarecimentos sobre as declarações linguísticas, deliberadamente promovendo formas de ensino/aprendizagem de línguas. Mas também e, para este trabalho, principalmente, independentemente de os encontros para o desenrolar da Sessão acontecerem apenas na plataforma ou também presencialmente, era durante as situações que desenrolavam a Sessão que podiam ser experienciados os fenômenos das práticas de letramento, da IC como fenômeno social e do Galanet como ferramenta política-social.

Para a elaboração do Dossier na Fase 4, esperava-se que os grupos de trabalho se organizassem para produzir materiais que fizessem referência às compreensões dos participantes frente às experiências linguísticas e relacionadas aos temas. Em uma ou mais línguas, o Dossier continha uma criação colaborativa que tanto reafirmava conhecimentos adquiridos quanto promovia outros, uma vez que continuavam os contatos entre participantes e com os assuntos da Sessão. Os formatos dos trabalhos podiam ser tão

diversos quanto a formação dos grupos. Postados na plataforma ao final da Sessão, os materiais podiam ser ainda discutidos.

Uma vez que tanto as especificidades de cada Sessão como a duração delas eram atributos especialmente maleáveis nesta metodologia, as possibilidades de alcances de objetivos eram imensas. E embora a plataforma estivesse configurada de maneira satisfatória para diferentes níveis de objetivos e projetos, ela apresenta uma tecnologia que para muitos projetos já não se mostra adequada.

Após 15 anos disponível na Internet para a criação de Sessões em IC, o Galanet hoje encontra-se apenas em versão limitada e temporária, dando espaço a outros projetos já em desenvolvimento e atividade, que aparecem como uma reformulação das mesmas propostas, adequadas a novas possibilidades de materiais tecnológicos, como o MIRIADi. Enquanto da execução da pesquisa descrita por esse trabalho, a plataforma continuava totalmente disponível e, embora já se executassem estudos e trabalhos nesses outros dispositivos mais atuais, o Galanet demonstrou ser instrumento de relevante utilidade para o desenvolvimento deste trabalho.

O projeto MIRIADi – Mutualisation et Innovation pour um Réseau de l'Intercompréhension à Distance - vale ser destacado neste trabalho não porque alguns dos envolvidos no projeto Guaranet também estão envolvidos no desenvolvimento desse trabalho, mas, principalmente, para apontar as possíveis ferramentas e metodologias através das quais podem ter continuidade as ideias iniciadas por este projeto. Desenvolvido entre 2012 e 2015 o projeto MIRIADi lança o portal MIRIADi, assim descrito em sua página inicial<sup>14</sup>:

Ele oferecerá, progressivamente, a públicos diversos, a possibilidade de aprender as mais variadas línguas, em formações online adaptadas aos projetos pedagógicos dos professores e organizações que utilizarem o portal. As regras destas formações limitam-se à prática da intercompreensão e a um trabalho em rede por grupos, reconfigurados em cursos de formação. (...)Uma rede de pessoas e instituições variadas, como universidades, escolas, associações, empresas, que permite o encontro e a concepção de projetos de formação online, frequentemente híbrida (em classe e online). Esta é a rede Miriadí que dispõe de um espaço apropriado para as interações entre seus membros.

Embora o formato do projeto Guaranet tenha seguido diretrizes compatíveis com ambos formatos das ferramentas discutidas, o MIRIADi aparece, atualmente, como uma

---

<sup>14</sup> <https://www.miriadi.net/pt>

significativa alternativa para trabalhos como os que foram realizados na plataforma Galanet.



## 2.2 AS LÍNGUAS DO PROJETO GUARANET

As perspectivas teóricas que fundamentam o trabalho não pretendem se restringir inadequadamente ignorando a diversidade interna do que se convencionou neste trabalho chamar de línguas. A possibilidade de abordarmos os fenômenos linguísticos de forma plural também nas práticas várias em um mesmo idioma podem chegar à argumentação da inexistência do conceito de língua (PENYCOOK, 1994; MAKONI & PENNYCOOK, 2005). No entanto, por questões práticas, relacionadas ao formato do projeto, preferiu-se não abordar profundamente as questões sobre as línguas de forma a relativizar as variações internas dos idiomas. Considerar que um idioma possui variantes internas por si só já implica uma formatação do conceito que insula as línguas, e mesmo aparecendo como componente teórico relevante nas abordagens comparativistas, inclusive, não tem atenção específica no percurso deste trabalho. Novamente, não por ignorância ou impugnação das propostas desses pontos de vista, mas por incompatibilidade com o contexto desta pesquisa. O pouco tempo de trabalho de campo, com a extensão dos objetivos, eram formadores das possibilidades de alcance de abordagens e desenvolvimento de temas, como esse.

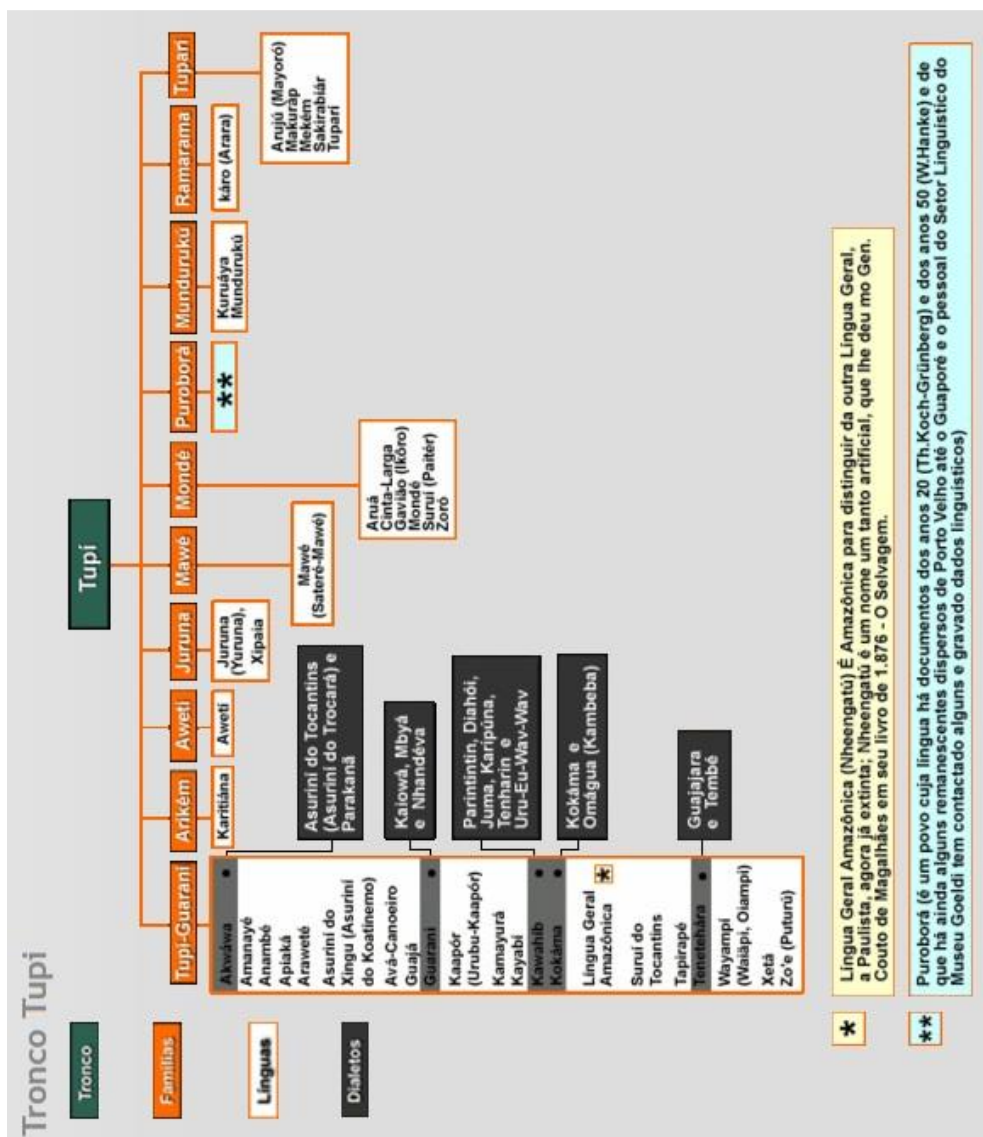
No entanto, foi fundamentada em alguns conceitos destas abordagens, a proposta de trato com a língua guarani, atribuindo-lhe variantes, por exemplo. Ou a forma como foram abordadas as relações das diversas práticas de letramento. Validá-las como práticas de letramento é lhes conferir sentido como práticas de uma mesma língua, mesmo que distintas entre si. Apesar de dialogar com essas perspectivas, o projeto não permitiu aprofundamentos nestes sentidos, o que formata também esta fundamentação teórica como composta por conhecimentos de história e dinâmica linguística relativamente segregacionista. Cada língua do projeto é abordada em separado, ainda que sejam tratadas suas relações entre si, com alguns destaque às suas variantes internas. Por questões práticas, trabalhou-se de forma a desprestigiar deliberadamente os diálogos que envolvem as variações sociais, etárias, modais, históricas. Não no sentido de subestimá-los caso surgissem como material de discussão, mas de evitar abordá-los em detrimento do cumprimento de outras prioridades e pela sua complexidade praticamente irreduzível.

Assim, dividem-se em quatro línguas as subseções deste capítulo: Guarani, Português, Espanhol e Francês.

A historiografia linguística fundamenta em um método comparativo, o estabelecimento de laços familiares entre as línguas. Neste caso, dados léxicos, fonéticos

e sintáticos compartilhados permitem estabelecer ancestrais comuns, organizando em troncos e famílias linguísticas – ou isolando em línguas “órfãs” - a sistematização genealógica das línguas. Os ancestrais mais remotos são muitas vezes denominados protolínguas e, a partir dele, são estabelecidos graus de parentesco. No caso das línguas indígenas brasileiras, estabeleceram-se dois troncos linguísticos, o Macro-Jê e o Tupi, sendo atribuída a este último a derivação a partir do proto-tupi, organizado por linguistas como Aryon Dall’Igna Rodrigues<sup>15</sup>. O Português, o Espanhol e o Francês são línguas que se convencionam reunir como família Latina, Neolatina, Românica ou Itálica, que compartilham o Latim vulgar como ancestral comum, e que compõem línguas do tronco Indo-Europeu.

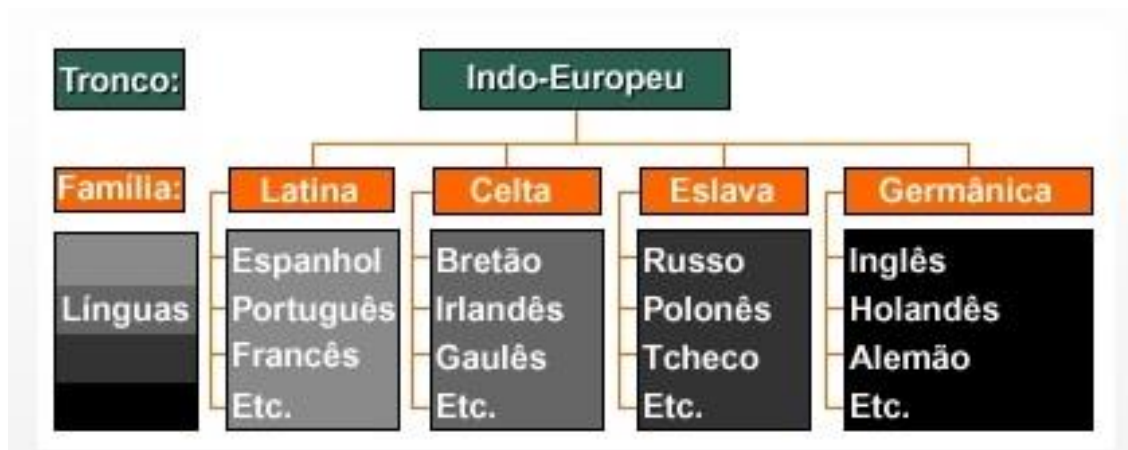
Figura 1: Tronco Tupi



Fonte: Site ISA – Instituto SocioAmbiental (s/d)

<sup>15</sup> RODRIGUES, A. 2006; 2000; 1998; 1996; 1992; 1986; 1984; 1964

Figura 2: Tronco Indo-Europeu



Fonte: Site ISA – Instituto SocioAmbiental (s/d)

Esta descendência comum, justamente por evidenciar as semelhanças entre as línguas, prevê associações, inferências e outras atividades que concretizam fenômenos de intercompreensão. Tanto entre as línguas da família Tupi-Guarani quanto entre as línguas Latinas, eventos de intercompreensão têm ocorrido indefinidamente. Os traços característicos de cada língua ou família serão abordados superficialmente, visto que o projeto prático não permitiu espaços para aprofundamentos, o que não despreza a complexidade das discussões na área. Constantemente confrontadas ou complementadas entre si, as organizações genealógicas linguísticas são complexos sistemas de documentação, estudo e abordagem que não tiveram espaço de aproveitamento extenso durante os encontros do projeto. No entanto, revelam fundamentais enfoques quando em uma proposta estendida dos objetivos.

Para sistematização sucinta desta Fundamentação Teórica, são apresentados pontualmente o Guarani, o Português, o Espanhol e o Francês.

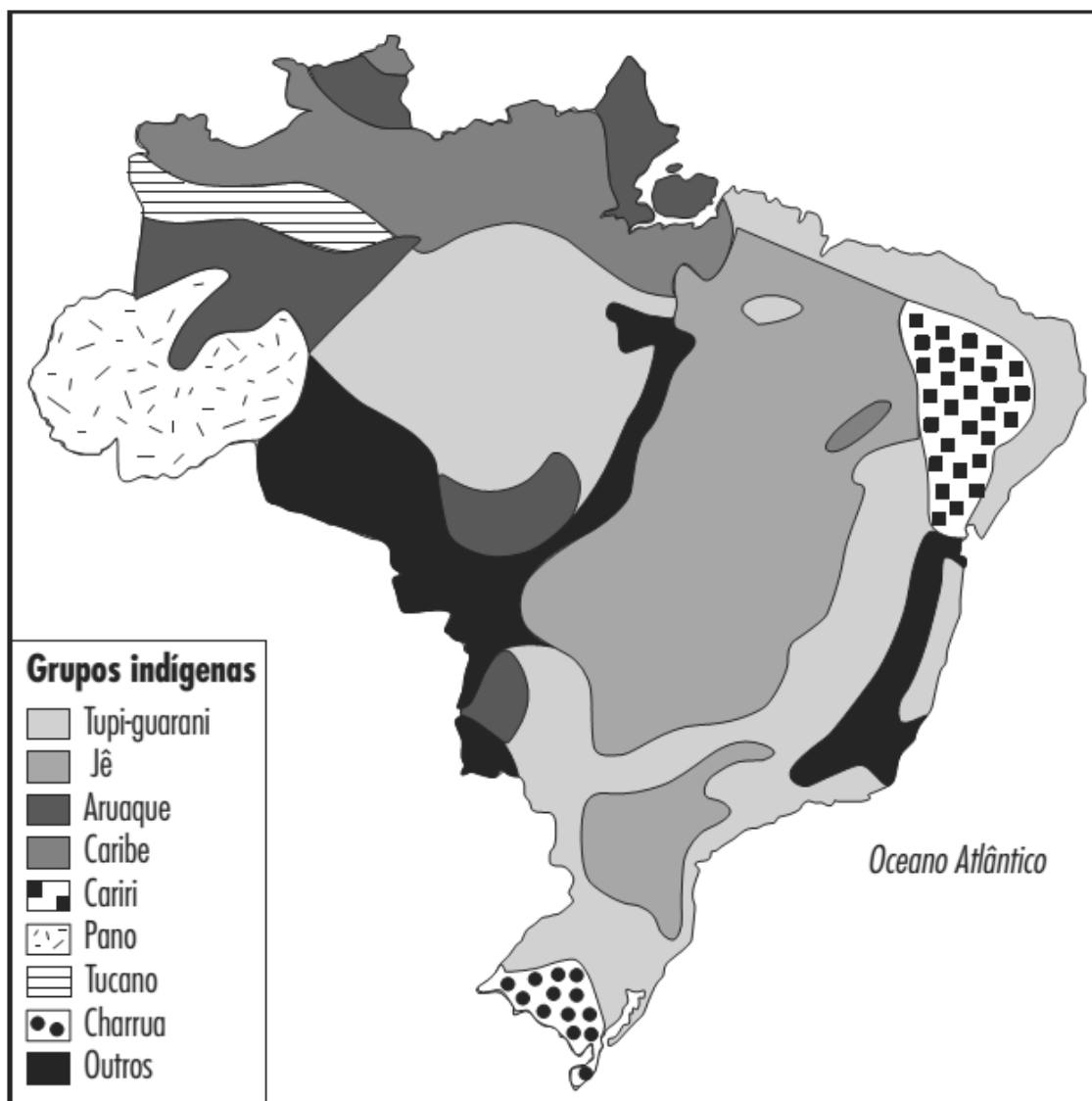
### 2.2.1 GUARANI

Como já apresentado, o Guarani, da família Tupi-Guarani, compartilha práticas históricas que o aproximam de outras línguas da família e o ramificam para variantes de uma mesma língua.

Estendendo-se de Norte a Sul do país, o Tupi-Guarani, que deu origem a línguas como o Guarani, o Kamaiurá, o Nheengatu, era empregado muitas vezes como língua de contato entre os indígenas de diferentes etnias.

Figura 3: Mapa Tupi-Guarani no século XVI

## POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (SÉCULOS XIV – XV)



Fonte: AGUILAR, Maria Lídia. *Trabalhando com mapas de História do Brasil*. São Paulo: Ática

Fonte: AGUILAR, M. L. (1997)

O Tupi-Guarani, que se estendia pela amplitude das terras pindoramas, já existiam como uma das línguas gerais no momento da colonização europeia. Para Lagorio e Freire (2014):

[C]onstitui um dado histórico relevante a existência de zonas multilíngues com um tipo de língua, de natureza regional ou suprarregional, que serve na comunicação interétnica entre falantes de línguas particulares. Denominadas de *lenguas generales* pelos conquistadores hispânicos e de línguas gerais pelos portugueses, sua expansão extrapolou os territórios de origem e evidenciou a

dinâmica social de intercâmbios ancestrais, sendo marcadas pela convivência com línguas de grupos pra quem não constituem língua materna (p. 574).

A conveniência da adoção de uma ou mais línguas gerais de comunicação abarcavam extensas áreas geográficas, “muitas vezes formadas por “impérios” agora desaparecidos” (MELIÁ, 2010 *apud* LAGORIO E FREIRE, 2014, p 575). Não apenas o Quéchua, o Aymará o Náhuatl, o Chibcha, mas também o Tupi-Guarani fundamentavam contatos interculturais como línguas gerais.

A função do Guarani como língua geral usada por grupos de diferentes etnias indígenas, em larga extensão no continente foi reconhecida desde os primeiros contatos pelos grupos europeus que aqui chegavam. A documentação desta percepção pode ser exemplificada pelo destaque do Pe. Montoya sobre uma língua “tão universal que domina ambos mares, o do Sul por todo o Brasil, e dois grandes rios, o da Plata e o Maranhão” (*apud* MELIÁ, 2003, p 102).

O Guarani antigo ainda ficou conhecido como língua dos Jesuítas, visto que membros dessa Ordem tenham elaborado a primeiras obras de documentação escrita da língua Guarani. Com a adoção do alfabeto latino, uma proposta de compreensão, absorção e normatização dessa língua era configurada como língua escrita, própria estratégia de uma política de expansão colonialista (LAGORIO E FREIRE, 2014).

Esta língua conta com trabalhos de documentação escrita iniciados pelo missionário peruano Pe. Antonio Ruiz de Montoya, a partir de dados extraídos da região da Província de Guairá, em parte do que se configurava conquista espanhola, nos séculos XVI e XVII . O missionário da Companhia de Jesus escreveu gramáticas e dicionários que fundamentam conhecimentos sobre a língua Guarani<sup>16</sup>.

É importante apontar, de acordo com Lagorio e Freire (2014), que:

As fontes para uma história social das línguas no Brasil, manuscritas e impressas, estão dispersas em arquivos e bibliotecas nacionais e estrangeiros e foram inventariadas pela primeira vez por Alfredo Valle Cabral que organizou, em 1880, a ‘Bibliographia da Língua Tupi ou Guarani também chamada Língua Geral do Brazil’, onde constam 302 obras impressas e manuscritas, elaboradas no período de 1555 a 1880, quase todas relacionadas à produção de gramáticas, vocabulários, dicionários, listas de palavras, catecismos, sermões, orações e hinários (Cabral: 1880). (LAGORIO & FREIRE, 2014, p 579)

<sup>16</sup> RUIZ DE MONTOYA, A. 1876; 1876; 1640; 1639

As documentações restritas a trabalhos missionários são frequentemente objetos de estudo nas áreas da historiografia linguística, mas também das políticas linguísticas. Através das análises de formas de eventos e práticas linguísticas deste momento, pode-se compreender os papéis sociais das línguas nos contatos inter-étnicos naquele contexto.

Tendo participado do processo de formação de uma das duas línguas Gerais de maior importância para o desenvolvimento linguístico dos povos que têm habitado as terras sul-americanas, o Guaraní enfrentou junto ao Português questões que hoje são debatidas sobre terem configurado ou não a construção de uma língua crioula. Couto (1996) classificou as línguas gerais que se formaram no Brasil como “anticrioulas” (p. 87), uma vez que o processo de formação destas línguas tenha sido inverso ao comumente estabelecido como de uma língua crioula. O léxico era basicamente indígena e a gramática aproximava-as do Português. No entanto, os debates neste assunto ainda são insípidos, ao que Aryon Rodrigues (2002, p. 11) adiciona “carece[rem] de fundamento histórico e linguístico”. E embora a convivência linguística naquela época tenha enfrentado um maior número de falantes monolíngues na língua geral do que de bilíngues, falantes também de Português, para o estudioso, as línguas gerais não alcançaram “a estabilidade que lhes permitiria expandir-se no espaço e sobreviver por longo tempo” (2002, p. 11).

A documentação linguística mais remota é especificamente fragmentária e têm, sucedendo aos trabalhos missionários no Brasil, seu escopo ampliado paulatinamente. Como, por exemplo, “o trabalho realizado na segunda metade do século XIX pelos chamados tupinólogos, que foi continuado posteriormente, nos anos 1930 a 1950, entre outros, por Plínio Ayrosa (1895-1961), Frederico G. Edelweiss (1892-1974) e pelo padre A. Lemos Barbosa” (LAGORIO & FREIRE, 2014, p. 581).

Recentemente, não apenas os gêneros textuais foram aumentados como também a quantidade de publicações. A etnografia Guaraní é vasta e autores como Curt Nimuendaju (1987), Pierre Clastres (1978, 1990, 2004), Hélène Clastres (1978) Egon Schaden (1974, 1976, 1976<sup>a</sup>, 1989), Alfred Métraux (1979), León Cadogan (1992) e Bartolomeu Melià (1979, 1991, 1995, 1997, 2000, 2003, 2008) produziram materiais etnográficos que servem a muitos estudos antropológicos, educacionais, políticos (LAGORIO & FREIRE, 2014).

Reduzidos em número e espaço de vivência, os Guaraní também vêm sendo estudados a partir das suas práticas de resistência, que permitiram a esse povo mesmo sob adversidades, compor um dos mais representativos povos indígenas das Américas (NOBRE, 2005).



Entre os Guaraní atuais, permite-se distinguir alguns grandes grupos de variantes: o Mbya, o Kaiowa, o Nhandeva, o Chiriguano, o Guaraní paraguaio. Embora as semelhanças estruturais sejam muitíssimas, alguns autores defendem não haver como estudá-lo sistematicamente senão tratando de cada dialeto especificamente (D'ANGELIS, [s/d]). No entanto, propõem-se algumas definições estruturais gerais ao idioma:

O Guaraní é uma língua de ricos processos fonológicos, particularmente os relacionados à nasalização e harmonia nasal, que já chamaram a atenção de muitos pesquisadores das teorias fonológicas (por exemplo, Rivas 1974; Kiparsky (1985); Piggott (1992). Ao mesmo tempo, possui riquíssima morfologia, operando com marcas flexionais prefixais, além de um conjunto de prefixos e sufixos, quer com função semânticas, quer com funções sintáticas, podendo classificar-se como língua polissintética. Por um dos critérios da tipologia de Sapir ([1921] 1954), pode-se defini-la como aglutinativo-fusionante. Por ser uma língua que marca o sujeito no verbo, pela flexão, além de marcar também o objeto direto, o Guaraní é uma língua de ordem razoavelmente livre, mas observa-se preferência, em vários dialetos, pela ordem SOB (Sujeito + Objeto + Verbo), sobretudo em construções que podem comportar ambiguidade (D'ANGELIS, s/d, s/p).

O autor também atenta que “circulam diferentes ortografias, conforme os dialetos e, eventualmente, conforme o país, uma vez que não há mecanismos de pressão unificadora” (D'ANGELIS, [s/d]).

O Guaraní paraguaio também apresenta, como todas as línguas, suas variantes internas. Conhecido como *Jopara*, uma língua entendida como a mescla do Guaraní com o Espanhol é a de maior extensão em número de falantes naquele país. Foi considerada vulgar, própria da população camponesa e, pelo paulatino processo de contato, participa hoje de práticas linguísticas em toda a República do Paraguai (LAGORIO & FREIRE, 2014).

O Guaraní é língua oficial no Paraguai, junto ao Espanhol, e na província de Corrientes, na Argentina. Também é língua oficial do Mercosul. Bem como, foi co-oficializada em alguns municípios brasileiros, como em Dourados (MS). No entanto, a não ser pelo Paraguai e por Corrientes, onde o Guaraní já é ensinado nos sistemas regulares de Ensino, os outros países onde se fala Guaraní não articularam até o momento, políticas linguísticas efetivas para a manutenção e fomento desta língua (DIETRICH, 2010). Com uma história que favoreceu a resistência do idioma no país, o Paraguai apoiou-se nas vantagens político-estratégicas, principalmente durante as guerras, para proteger seu patrimônio linguístico. A partir de 1992 foi oficializado no país com políticas de fomento que em muito ultrapassam o que alcançaram o Brasil, a Argentina e a Bolívia. Mesmo no Mercosul, onde compartilha espaço de língua oficial com as dominantes



europeias, o Guaraní não goza de prestígio nas políticas linguísticas propostas ao grupo. Enquanto o Português e o Espanhol têm investimentos na sua profusão, o Guaraní permanece subjugado, enfrentando com tentativas pontuais a desvalorização.

Mesmo em um país onde as influências deste idioma permanecem estruturalmente fundamentais, mesmo não estando entre os índices críticos de risco de extinção, o Guaraní participa definitivamente do grupo de línguas minorizadas, aos quais atribui-se pouco valor econômico, político, social, educacional.

Quando analisado o léxico geral brasileiro, encontram-se origens Guaraní que, na leviandade de passarem despercebidas no dia-a-dia, negligenciam a compreensão plena dos fundamentos linguísticos do nosso país. Alguns exemplos de palavras corriqueiras de origem Guaraní são encontradas em:

- Araponga: Como nome comum, a palavra designa um pássaro da família dos cotingídeos (procnias nudicollis). Formada pela justaposição de ará, ‘ave’ – ponga, gerúndio supino do verbo pong, ‘fazer ruído’; donde: ‘ave de canto sonante’
- Carioca: [Tupi: kari’oka, casa do branco] Província do vice-reino de Pindorama e nome indígena de sua capital, Rio de Janeiro
- Curitiba: O nome da capital paranaense é uma lexia formada pela justaposição dos seguintes lexemas Tupi: kuri, ‘pinheiro’, + tyba, ‘muito, lugar onde há muito’; donde: ‘sítio onde há muitos pinheiros, pinhal’; o que o liga semanticamente à flora.
- Iguaçu: Em português, já como topônimo, esta palavra nomeia um rio da região de fronteira do Brasil com o Paraguai. Desta designação, ele passa a constar em pelo menos dois topônimos municipais paranaenses. Sua origem é a justaposição dos seguintes lexemas Tupi: y, ‘água, rio’, + uaçu, ‘grande’; donde: ‘rio grande, caudal, queda d’água’, o que o liga semanticamente aos acidentes geográficos.
- Jacaré: Na língua comum é o nome genérico de várias espécies de répteis crocodilianos, do gênero Caiman. Seu étimo iá-karé, que Silveira Bueno (1978) traduz por ‘aquele que olha de lado, aquele que é torto’, sem dar maiores explicações, sugere uma formação justapositiva. A palavra compõe o topônimo municipal paranaense Jacarezinho, pela justaposição do sufixo diminutivo português – (z)inho.
- Mutirão [Tupi: motirō, reunião para fins de colheita ou construção, ajuda]
- Pipoca: pira – pele + pok – estourar – pele estourada
- Piraí: Resultado da justaposição de pirá, “peixe”, + y, “rio”; donde: “rio dos peixes”, compõe o topônimo municipal paranaense Piraí do Sul, ligando-o semanticamente aos acidentes geográficos.
- Tocantins (estado brasileiro) – de tukana – tucano + ti? – bico, nariz, saliência
- bico de tucano (MOREIRA, 2005, [s/p]).

Moreira (2005) defende que devido ao fenômeno do substrato, que sofreu a língua portuguesa na sua conquista do território brasileiro, esta língua passou pela tendência natural de receber influências das línguas dominadas. Especialmente do Tupi-Guarani, que fortemente reinava entre as línguas nativas à época da colonização europeia. Ao ser reprimido pelo Português, deixou estas várias contribuições vocabulares que aparecem em nomes próprios, na fauna, na flora, em nomes de alimentos.

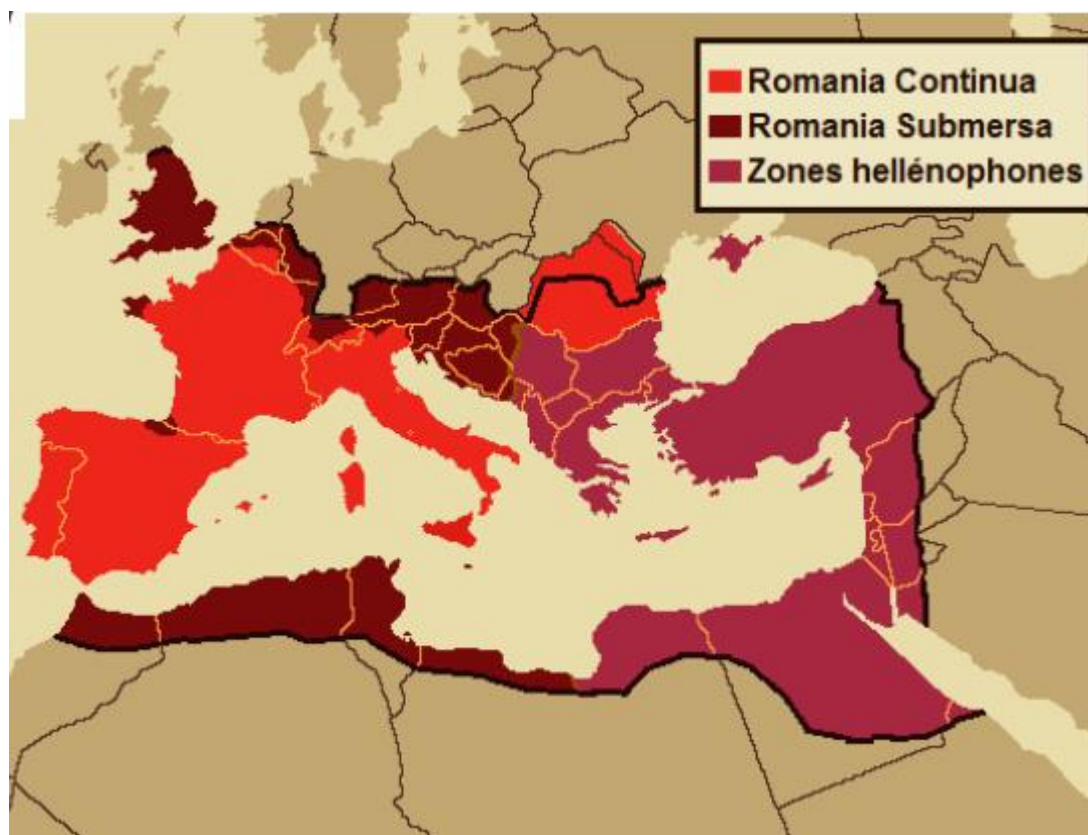
## 2.2.2 LÍNGUAS ROMÂNICAS: O PORTUGUÊS

Assim como o Guaraní é abordado como descendente de uma língua ancestral comum a outras línguas indígenas, o Português, o Espanhol e o Francês, especificamente, participam do que se convencionou como Família linguística Românica. As línguas que a compõem são descendentes do Latim vulgar, que por sua vez pertencia às línguas Indo-Europeias.

A maior parte das línguas hoje faladas na Europa e nas Américas, assim como no Irã e na Índia, apresentam uma série de analogias surpreendentes no plano lexical e gramatical que se explicam por uma origem comum, isto é, se originam de uma única e mesma língua, falada numa época muito antiga, que se chama convencionalmente o indo-europeu (UFSC, [s/d]).

Estima-se que o grupo de línguas Latinofalisco, a que pertence o Latim, tenha surgido a partir da fusão dos povos que habitavam a Itália com um ramo do povo indo-europeu há cerca de 2000 a.C. A partir do início da invasão romana, em 218 a.C. e com a expressividade hegemônica de Roma é que o Latim consegue alcançar plena importância, sendo então a língua veicular da parte ocidental, em relação ao grego, na parte oriental (ILARI, 2002).

Figura 5: Mapa Império Romano na época de Trajano



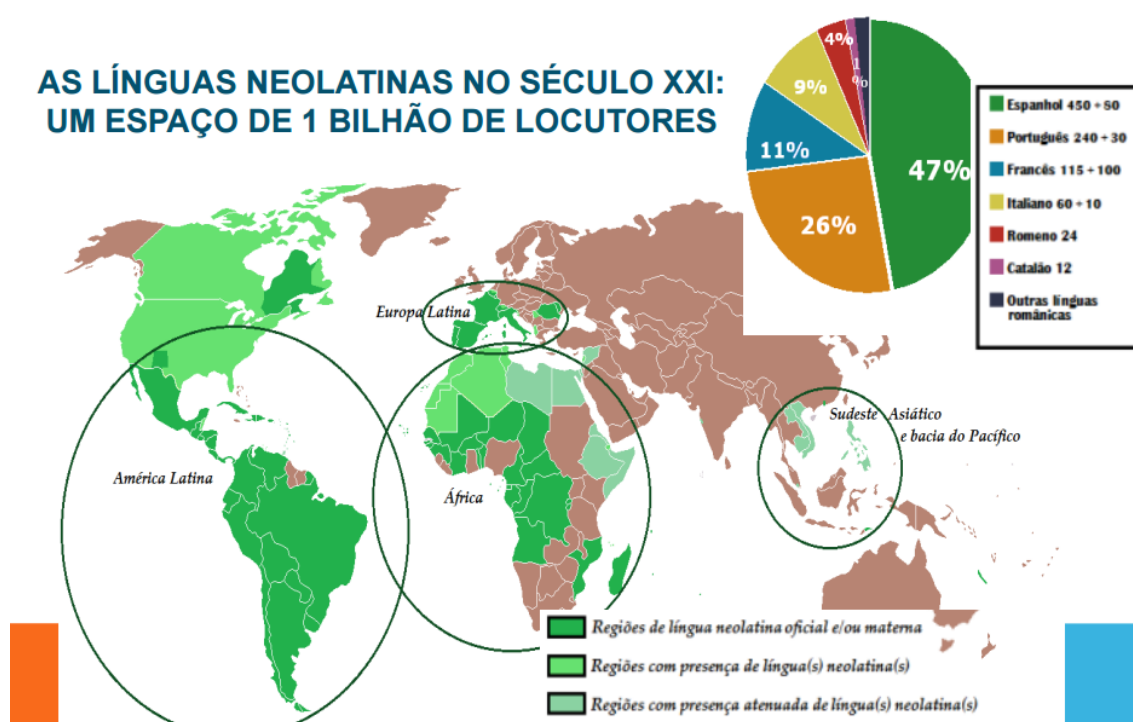
Fonte: DEL OLMO (2016)

As significações que se davam às variantes popular e erudita do latim, em relação às línguas localmente estabelecidas, eram de língua que “exprimira uma cultura social mais avançada e que abria melhores perspectivas de negócios e ascensão política e social” (UFSC, s/d).

O Latim vulgar se manteve hegemônico, permeado por relativamente poucas variações, até o final do Império no século V. Os então Estados bárbaros foram se configurando espaços de cada vez maiores inovações fonéticas e gramaticais, novas construções linguísticas, até que a unidade latina se rompeu definitivamente e as diferenças locais constituíram dialetos e línguas oficiais (UFSC, s/d).

Embora as línguas de maior prestígio dessa família sejam regularmente as línguas oficiais dos países europeus ou de colônia europeia, é bastante rica a diversidade linguística da família Românica. Não apenas o Português, o Espanhol, o Francês, o Italiano ou o Catalão, mas também o Occitano, o Romeno, o Romanche, o Galego, o Sardo, o Leonês, compõem as línguas dessa família.

Figura 6: Línguas Românicas



Neste trabalho, embora tenhamos estabelecidos os fundamentos plurais de diversidade linguística, lidamos com apenas três dessas línguas, o Português, o Espanhol e o Francês. As variações internas dessas três línguas não foram abordadas pormenorizadamente, mas aparecem significativamente nas produções linguísticas no decorrer do projeto.

A área linguística do que viria a ser o Galego e o Português delineia-se desde a época romana, mas foi a partir da invasão muçulmana, em 711 d.C. e da Reconquista que a formação das línguas peninsulares ocorre, estabelecendo-se o galego-português a oeste, o espanhol no centro e o catalão a leste (TEYSSIER, 1982, p 8). Teyssier (1982) revela que entre os séculos IX a XII estende-se, diferentemente de outras línguas românicas mais dinâmicas no território, a língua galega-portuguesa, pelo que hoje seria a Galícia e Portugal. Acredita-se que os textos mais remotos nessa língua que deu origem ao que hoje se consideram dois idiomas, o Galego e o Português, tenha surgido, no entanto, apenas no começo do século XIII.

Com o deslocamento do polo real para o Sul, a independência linguística do reino de Portugal vem à tona. Segundo Teyssier (1982), “[o] português, já separado do galego por uma fronteira política, torna-se língua de um país cuja capital – ou seja, a cidade onde geralmente reside o rei – é Lisboa” (p.31) O pesquisador no entanto atenta que, até o século XIV continuava-se a falar o galego-português, mas que a migração da Corte havia quebrado a relativa unidade linguística (1982).

Alguns pesquisadores distinguem no desenvolvimento evolutivo do Português, dois grandes períodos: o primeiro iria até as obras de Camões, no século XVI, um período arcaico e o moderno começaria a partir dele.

Teyssier (1982) defende que:

A gramática nasce em Portugal da cultura humanista, cabendo o pioneirismo do seu ensino a Fernão de Oliveira, autor de uma *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* (1536). A esta segue-se a *Grammatica da Lingua Portuguesa* (1539-1540), de João de Barros. E desde então até ao século XIX vai aparecer um número considerável de gramáticas normativas e de tratados de ortografia, como os de Duarte Nunes de Leão (*Orthographia*, 1576; *Origem da Lingua Portuguesa*, 1606), de Bento Pereira (*Ars Grammaticae Pro Lingua Lusitana*, 1672), de D. Jerónimo Contador de Argote (*Regras da Lingua Portuguesa*, 1721), de João de Moraes Madureira Feijó (*Orthographia*, 1734), de D. Luís Caetano de Lima (*Orthographia*, 1736), de Luís Monte Carmelo (*Compendio de Orthographia*, 1767) (p 33).

O Português chega a ocupar, segregado do Galego, o território nacional de Portugal continental. Com o desbravamento marítimo, a língua portuguesa é transportada e expande-se por vastos territórios.

No início do século XX, a presença política de Portugal na Ásia limitava-se aos territórios de Goa, Diu e Damão, na Índia, a uma parte da ilha de Timor, na Indonésia, e à pequena zona de Macau, nas costas da China. Mas os portugueses tinham controlado outrora regiões bem mais extensas, particularmente em Ceilão (hoje Sri Lanka) e em Malaca. Além disso, dos séculos XVI ao XVIII, o português serviu de língua franca nos portos da Índia e nos do Sudeste da Ásia (TEYSSIER, 1982, p 76).

Crioulos de origem portuguesa eram falados no início do século XX em pontos do território asiático, como em Goa, Java e Macau. Alguns continuam a ter vitalidade, particularmente em Ceilão e em Malaca.

Como sabido, as conquistas portuguesas, no entanto, não se restringiam a esse continente. Pelo contrário, suas realizações e influências eram ainda maiores na África e na América.

Já no século XX, seguiu à revolução de 1974 no continente africano a constituição de cinco repúblicas independentes: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Todas essas nações, embora imersas em diversidade linguística, oficializam a língua colonizadora portuguesa, utilizada na administração, no ensino, na imprensa e nas relações com o exterior. A essas línguas que coexistem com o Português nesses territórios dá-se o nome de nacionais, sendo constituídas pelos crioulos ou línguas nativas africanas.

Os crioulos africanos de origem portuguesa estão, por sua origem, como os crioulos franceses, ligados à escravidão dos negros. São o resultado da simplificação e da reestruturação de uma língua européia, feitas por populações alófonas que a adotavam por necessidade. Os crioulos portugueses começaram a formar-se desde os primeiros contatos entre portugueses e africanos, provavelmente no século XV. É mesmo possível ter existido, em épocas passadas, um tipo de língua franca portuguesa que os escravos utilizavam na costa da África. Os crioulos portugueses da África, bastante diferentes entre si, resultam da completa reestruturação do português do qual se formaram. [...] Tais crioulos são, hoje, portugueses apenas pela sua base lexical. A organização gramatical é muito diferente da do português (Teyssier, 1982, p 78).

Na América, o Português acaba se limitando oficialmente ao Brasil, onde por muito tempo conviveu, como já visto, com línguas indígenas. Quando, a partir do século XVIII, as línguas gerais não mais sustentam sua vivacidade, o Português inicia sua tomada de posse no território nacional. Os numerosos imigrantes que buscavam as minas de ouro e diamante, muitos deles portugueses, contribuíram para a afirmação dessa língua no nosso território. Também, o Diretório pombalino, de 1757, com o que o Marquês de Pombal efetiva as decisões primeiro aplicadas aos estados do Pará e do Maranhão, de proibir o uso das línguas gerais e obrigar oficialmente o uso da língua Portuguesa<sup>x</sup>.

Meio século mais tarde, o Português eliminaria definitivamente a concorrência linguística e a reduziria apenas a palavras integradas nos vocabulários locais. É também durante o século XVIII que são documentadas as primeiras propostas que se dispõem a caracterizar os traços específicos ao Português brasileiro.

Além das influências indígenas, o Português tem-se enriquecido com um número considerável de termos reativos aos desenvolvimentos tecnológicos – como “automóvel”, “televisão” – que são buscados, em sua grande maioria, em raízes greco-latinas.

Os oito países que se unem pela língua portuguesa, a saber, Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e o Timor Leste, compartilham esse longo processo histórico e uma língua que se enriquece na diversidade ao mesmo tempo que se reconhece como uma. Além dos falantes desses países, os emigrantes também contribuem para a expansão mundial do Português, compartilhando um idioma ao qual são avaliados 260 milhões de falantes (PERALTA, s/d). É a oitava língua mais falada do planeta e a terceira entre as ocidentais, encontrando-se atrás apenas do Inglês e do Espanhol.

Língua oficial da União Europeia desde 1986, também o é do Mercosul, pela participação do Brasil. Em razão disso, é acordado que seja ensinada como língua estrangeira nos demais países que participam desse acordo. Outra política de fomento e manutenção envolve todos os países nos que se configura língua oficial. Em 1996 foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com propósitos de “aumentar a cooperação e o intercâmbio cultural entre os países membros e uniformizar e difundir a língua portuguesa” (MEDEIROS, 2006, s/p). Um dos documentos mais relevantes nas políticas linguísticas que envolvem a língua portuguesa é a Declaração de Maputo, assinada pelos Estados Membros da CPLP. São algumas declarações do documento:

Que a nível dos Estados Membros da CPLP haja o reconhecimento jurídico das línguas faladas pelos seus cidadãos e que seja desenvolvida legislação linguística com o objectivo de superar a desigualdade linguística de tratamento das línguas faladas pelas comunidades desses estados.

O tratamento das línguas do espaço CPLP como língua de produção permanente do conhecimento e não como língua de passagem para o português.

A construção de um atlas das línguas da CPLP como forma de identificar e avaliar a situação de cada uma das línguas do espaço no seu território de uso.

Que seja assumido por todos os Estados Membros um papel activo na catalogação, preservação e apoio à língua portuguesa em contextos em que não é língua oficial.

A realização de acções de formação técnica e profissional de falantes das línguas da CPLP, para poderem actuar na gestão das suas línguas (IILP, 2011, s/p).

Embora reconheçam a diversidade linguística em que estão imersas as também várias línguas portuguesas no mundo, a Carta revela a particular atenção às variantes

internas do Português, perceptíveis nos contextos específicos de cada Estado Membro e aos esforços de reconhecimento, valorização e fomento dessa diversidade.

No Brasil, de forma espessa são investidas ações e investimentos na língua portuguesa, sendo negligenciadas muitas vezes nas políticas públicas as centenas de outras línguas que ocorrem no território nacional. Isso aumenta a discrepância entre elas e assumem um caráter restritivo os esforços em políticas linguísticas no país.

### 2.2.3 LÍNGUAS ROMÂNICAS: O ESPANHOL

A partir da invasão romana também foi incorporado ao Império o território da Hispania, que então se encontrava sob influência helênica, celta e africana. A colonização românica determinou e fixou o destino da península ibérica, inclusive o linguístico. A romanização desta área se produziu com uma base social distinta da que se havia direcionado às proximidades de Roma. “À Península Ibérica chegam colonos, soldados, comerciantes de todo tipo, funcionários da administração, arrendatários e inclusive pessoas de baixa estima social, o que evidentemente condicionou o latim falado nesta nova província romana” (FERNÁNDEZ JAÉN, 2006, s/p).

A fragmentação da língua latina nas terras hispânicas percorreram caminhos que a direcionaram ao desenvolvimento particular do Espanhol. O período específico em que foi iniciada a conquista romana no território revela a variedade do Latim em que foi realizada. Na conquista de Hispania, o Latim ainda não havia chegado à sua forma clássica, teoricamente estudados através do rastro etimológico de termos como “comer”, derivado do pré-clássico *comere*, no lugar do moderno *manducare* (FERNÁNDEZ JAÉN, 2006). Isso e fatos como sua situação geográfica estratégica, que provocava certos conservadorismos léxicos, provocaram especificidades nas línguas que se originaram por ali, especificamente interessante a este trabalho, o Espanhol. Também influências diastráticas e do substrato foram efetivamente componentes de um desenrolar linguístico que culminou com a organização linguística espanhola.

Com a expansão política dos reinos ibéricos, a partir do fim da era Imperial, novos espaços foram envolvidos nas dinâmicas de práticas linguísticas da língua espanhola. E especificamente a partir do século XVI, com a empreitada nas Américas, o Espanhol estabelece-se amplamente. As peculiaridades das condições sócio-históricas desses diversos lugares implicam uma variação construtiva nos novos *loci* de produção linguística que, por sua vez, provoca uma tensão pluricentrista que representa os intuitos

normativos. Uma tentativa de controle com a constituição de um único centro de referência na Espanha, representado nos instrumentos elaborados pela Real Academia Española (FERNÁNDEZ JAÉN, 2006). A partir dos anos 90, uma política pan-hispânica dava continuidade às empreitadas com vistas a conquistas e caracterizada pela ênfase no valor econômico da língua. Mais recentemente, iniciativas padronizadoras surgidas na América Latina “começam a configurar uma nova realidade na gestão internacional do espanhol” (FERNÁNDEZ JAÉN, 2006, s/p)

Os estatutos vigentes da Real Academia Española não se subjugam e desde a aprovação em 1993 seguem estabelecendo como objetivo fundamental da organização “velar para que a língua espanhola, em sua contínua adaptação às necessidades dos falantes, não quebre sua unidade essencial” (RAE, 2016). Esta missão é corroborada por outras vinte e duas corporações que formam parte da ASALE – Asociación de Academias de la Lengua Española, criada no México em 1951.

O Espanhol é idioma recenseado como o quarto mais falado do mundo, com 450 milhões de pessoas estimadas. Atrás do Chinês, do Inglês e do Hindi, dos quais, pelo menos os dois primeiros têm evidências de uma diminuição progressiva de falantes, o Espanhol dispõe de expectativas de crescimento bastante favoráveis à uma política expansionista. Ostentando o segundo lugar no ranking dos idiomas de comunicação internacional, o número de estudantes de Espanhol está aumentando em todo o mundo. A população cuja língua materna é o Espanhol também está crescendo, o que confere previsões para 2030 números que ultrapassam meio bilhão de falantes. Enquanto o Francês e o Alemão prospecionam marcas percentuais que não alcançam nem 2% para a mesma época futura, os hispanofalantes preveem 7,5% da população mundial (Instituto Cervantes, s/d).

Estas previsões permitem evidenciar práticas contemporâneas de divulgação e fortalecimento da língua que estão, adicionadas à estabelecida expansão territorial colonialista que se manteve linguisticamente aliada à matriz, sendo percebidas como extremamente eficazes em seus propósitos.

O Espanhol também impulsiona políticas e práticas linguísticas no Brasil que vão desde as dinâmicas da indústria do turismo até as diretrizes básicas de educação, que o estabelecem como língua estrangeira a ser ensinada no ensino básico regular, também cumprindo determinações acordadas entre os países do Mercosul. Necessariamente envolto em culturas hispanofônicas, o Brasil, mesmo sendo o maior país da América do Sul, não é e nem pretende ser isolado das práticas linguísticas relativas ao Espanhol.



Construindo repertórios que compartilham diversas práticas, as relações dos lusófonos, dos hispanófonos e dos guaranófonos estão intimamente relacionadas nas vivências do povos sul-americanos.

#### 2.2.4. LÍNGUAS ROMÂNICAS: O FRANCÊS

Também produto do desenvolvimento do Latim vulgar, o Francês realiza curioso trajeto como língua significativa e dominante no território europeu e além-mar que contemporaneamente não disfruta de semelhante extensão. Evoluída do galo-romano, o francês se torna língua jurídica e administrativa em 1539, reservando resquícios deste status até tempos atuais.

Claude Hagège distingue três períodos de organização do desenrolar da língua francesa, a saber: o da Idade Média, que se estende ao fim do século XI ao início do século XIV, o período que comporta o início do reinado de Louis XIV ao fim do século XVIII e o seguinte, a partir do fim do século XIX.

Às vésperas da Revolução Francesa estima-se que apenas um quarto da população do território francês falava a língua. O restante da população era falante das línguas regionais, que em alguns casos se estabeleceram suficientemente para dar segmento a um próprio idioma, como as línguas d'Oc e d'Oïl, falantes do norte e sul do território, respectivamente. Ou ainda o catalão, o basco, o flamenco o alsaciano, relevantes idiomas e dialetos românicos.

Para Rey, Duval e Siouffi (2007), o francês sempre teve seu desenvolvimento marcado pela relação com outras línguas. Para eles, os empréstimos, desde o latim, vão ao encontro a esta língua e contra ela, alternadamente. Absorve influências Vikings e também dinamicamente se relaciona com o Occitano.

Foi a partir do final do século XVIII que a língua se espalha significativamente ao norte da Itália, estendendo-se até a Córsega. O Francês a partir do século XVI embarca em disputas territoriais nas Américas e na África, onde encontra maior sucesso e até hoje mantém numerosas colônias linguísticas (LECLERC, 2007).

O Francês encontrou fértil terreno para a imposição linguística nas suas conquistas do trono da Inglaterra, com a vitória normanda, e também vitoriosamente se mantém no Québec e na Guiana, nas Américas. E mesmo as colônias caribenhas sendo relevantes espaços de práticas francófonas, é na África que o Francês estrutura suas influências a

ponto de indissociar a história linguística do continente com a presença desta língua-cultura.

Os diversos crioulos que se originaram da relação entre o Francês e as línguas nativas, tanto na América Central quanto na África, têm participado da construção desta língua, que contemporaneamente encontra tantas variedades ao redor do mundo.

São estimados cerca de 274 milhões de falantes e com organizações bem esquematizadas e estabelecidas, como a OIF – Organization Internationale de la Francophonie, questiona os dados disponibilizados pelos fomentadores do pan-hispanismo. A OIF supõe pelo menos três vezes o número de falantes de língua francesa no mundo em relação aos dados do Instituto Cervantes. É a segunda língua ocidental de aprendizagem mundial e têm ainda a carreira nos negócios e na política como fortes incentivadores a esses números. Presente nos cinco continentes, os movimentos pela francofonia preveem a formação de professores, o estímulo ao estudo da língua como segunda língua e sua valorização comercial.

## 2.3 LETRAMENTOS

Os domínios da Educação têm, obviamente, passado por diferentes perspectivas que os habitam, construídas e desconstruídas sócio-historicamente. Exemplo são as relações sociais com a oralidade, escrita e leitura. As habilidades da escrita têm acumulado diversos papéis nas sociedades e, como com qualquer outra forma de linguagem, que estão impregnados de relações políticas, de poder, culturalmente significativas e determinantes.

As campanhas de alfabetização, dignas de tantos questionamentos e reformulações sobre o que se considera um indivíduo alfabetizado ou não, ou ainda mais, quais as compreensões e objetivos que delineiam os desejos e trabalhos para conquistar uma sociedade alfabetizada são exemplo de uma das vertentes que procuram abordar o fenômeno da escrita e da leitura.

A alfabetização, há um tempo concorrente (e algumas vezes sinônima) ao letramento, acaba, numa versão simplista, identificada como a parte mais rasa da construção como leitor/escritor. Interpretada como o mero reconhecimento e pobre produção linguística em escrita e leitura de textos, é normalmente associada às primeiras ligações com a linguagem escrita na fase infantil.

Emilia Ferreira, referência em estudos sobre alfabetização, é conhecida por ter defendido, principalmente na América Latina, a concepção de alfabetização construtivista, baseada em Jean Piaget e Noam Chomsky, abordagem essa que se tornou a principal referência teórica do discurso educacional relacionado com a alfabetização (MORTATTI, 2000). As ideias dessa pesquisadora estão largamente presentes no discurso brasileiro sobre alfabetização, “seja em documentos institucionais, em artigos de revistas especializadas, em textos de anais de congressos, em textos sugeridos aos professores para utilizarem em sua prática pedagógica” (MELLO, 2003. p 87). Soares (2006, p. 16) também oferece um conceito análogo ao dizer que “alfabetizar é ensinar [alguém] a ler (e também a escrever)”.

Há décadas, Paulo Freire já apontava alertas sobre essa concepção simplista de acesso à leitura, combatendo a “alfabetização puramente mecânica e luta[ndo] por uma alfabetização realmente ligada à democratização da cultura.” (Freire, 1976, p. 104). O autor refere-se à maneira tradicional de se alfabetizar, “em que o ensinar a ler e a escrever fundamenta-se em decodificação de palavras e frases descontextualizadas, sem conexão pedagógica” (BORBA & ARAGÃO, 2009, p 5).

Mais recentemente, as “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2005, p 6) começaram a ser referidas através do termo “letramento”. Essa concepção integra discussões no Brasil a partir da década de 80 e é utilizada similarmente na França, em Portugal e no mundo anglo-saxão (JORDÃO, 2013).

Como é padrão na construção e uso de conceitos, as teorias de letramento também apresentam diversas abordagens que dialogam com o termo de formas semelhantes e distintas, com pontos de encontro e de cisão entre elas.

Em uma das concepções, Soares (2006) evidencia que o letramento possui duas dimensões, uma individual e uma coletiva. Nessa perspectiva, a habilidade possuída de ler e escrever, como fato em si, configura o aspecto individual do fenômeno. Mais do que alfabetizado, nessa concepção há o indivíduo letrado, capaz de ler e escrever ainda que textos simples. Por outro lado, a dimensão social do letramento o caracteriza por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2006, p 66). Esses aspectos permeiam diferentes propostas de trabalho e adquirem, em cada uma, consequências bastante distintas.

Viviane Sobrinho baseia-se nos argumentos e conceitos Brian Street para apontar que há muito vêm estado em voga propostas de letramento “autônomas”, para o ensino/aprendizagem de leitura e escrita.

Ela escreve:

No Brasil, ainda há a prevalência de discursos sobre a chamada “aquisição da escrita”, sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita segundo modelo autônomo. O acesso à escrita (entendida, muitas vezes, como norma culta preconizada em práticas letradas escolares, portanto, formais) e à leitura (por exemplo, de determinadas obras, como as de cânone) seria “a” solução para desenvolvimento cognitivo e econômico tanto do indivíduo quanto do (seu) grupo social. SOBRINHO, 2015, p 226

Desde a década de 90, há prevalência em algumas propostas de ensino de leitura/escrita das questões técnicas ligadas à decodificação de sinais escritos e “problemas” de ortografia. O desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita tomadas pelo modelo autêntico seriam o caminho para superar aquelas “falhas” de caráter como leitor/escritor (SOBRINHO, 2015).

O letramento adquire o valor arraigado à tradição da língua escrita, interpretando que, além de estar intimamente ligada com o desenvolvimento cognitivo, cultural e político dos indivíduos, ela está ligada à evolução desse indivíduo dentro da sua sociedade. Seria o meio pelo qual o indivíduo desenvolveria amplamente suas

capacidades e alcançaria relações e experiências mais complexas e melhores, na sociedade. Embora majoritariamente difundida e componente das mais variadas abordagens de ensino/aprendizagem, essa concepção a que se denomina “autônoma”, por caracterizar o movimento de ascensão que por si existiria com a sua posta em prática, recebe críticas e reformulações, que serão tratadas ainda neste texto.

Por ora, apresentarei outra proposta que inclui o termo Letramento e também revela aspectos simplistas que com o passar do tempo são reformulados e dão espaço a outras propostas. E. D. Hirsch Jr (2001) propõe uma interpretação do que seria o letramento ideal, no seu ponto de vista, para alcançar leitores competentes, e o identifica como Letramento Cultural. A partir de experimentos que demonstraram respostas inesperadas para ele, Hirsch acreditou ser possível impulsionar as habilidades em leitura quando os leitores são estimulados com backgrounds culturais. Ele que acreditava primeiramente que a leitura eficiente dependia de um texto “bem escrito”, propôs e estudou pesquisas que buscavam comparar textos a fim de descobrir quais as características textuais permitiam uma compreensão mais eficiente. Para sua surpresa, muito além da “qualidade” do texto, Hirsch acreditava ter descoberto a necessidade de componentes culturais embasando a leitura dos textos.

O experimento realizado por Richard Anderson e relatado por Hirsch em seu artigo (2001), confere sucintamente uma boa referência às ideias desse pesquisador. Foram dados a dois grupos de pesquisados (organizados a fim de que fossem compostos por pessoas de semelhantes características, tais como idade, sexo, estado civil, grau de instrução, área de trabalho, entre outros) dois textos com características estilísticas, léxicos e complexidade semelhantes. Os dois tratavam sobre casamento e possuíam, pode-se dizer, características muito semelhantes. A relevante diferença se apoiava, no entanto, que um texto tratava de um casamento nos EUA e outro na Índia. A relevante diferença entre os grupos era de que um era composto por americanos e o outro por indianos. Revelou-se ao final da pesquisa que, segundo os parâmetros de avaliação, cada grupo foi mais bem sucedido na leitura do texto que condizia com o seu background cultural, com a sua nacionalidade.

Este e outros experimentos levaram Hirsch a crer que, para além das necessidades de ensino/aprendizagem de técnicas de leitura/escrita, ou para a definição de qualidade entre os textos, para se desenvolverem melhores leitores, um fator determinante se fundamentava nos conhecimentos que esses leitores tinham dos assuntos que tratavam os textos. Para ele, a necessidade se direcionava, então, para o desenvolvimento do que ele

chamou de Letramento Cultural. Hirsch propunha, basicamente, que quanto mais acesso a conhecimentos culturais tivesse o indivíduo, melhor leitor ele se revelaria ser. Embora tratasse especialmente sobre e para a cultura estadunidense, E. D. Hirsch defendia a amplitude de suas descobertas e propostas.

Não demorou muito para que houvessem críticas sobre vários aspectos do pensamento de Hirsch. Richard Paul (2012) apresenta uma releitura das suas propostas, amparando-se em uma outra proposta de Letramento, o Letramento Crítico. Paul defende, principalmente, que as propostas simplistas de Hirsch não levam em conta a necessidade de pensamentos críticos sobre o que se sabe para um eficiente posicionamento como leitor ou escritor. Um aspecto abordado por ambos os autores diz respeito às inferências que se faz como leitor, para além do que está explicitamente escrito no texto. Para Hirsch, quando há conhecimento informativo cultural, os recursos como a inferência são fortalecidos, fundamentados e colaborariam para o aperfeiçoamento da compreensão do texto. Richard Paul (2012), por outro lado, argumenta que as inferências bem sucedidas dependem diretamente da capacidade do leitor de pensar criticamente sobre o conhecimento que se possui e as ideias que estão sendo lidas. Fundamentalmente, a crítica a Hirsch se estabelece no que seria considerada uma versão simplista de Letramento. Apenas informar, ter contato com conhecimentos culturais, não promoveria, necessariamente, habilidades que poderiam ser usadas nas compreensões linguísticas. Para além disso, seria necessário um modo de ser crítico que permita mais propriedade ao tratar sobre os assuntos e, por consequência, ao se deparar com um assunto em texto escrito.

Richard Paul (2012) faz estas críticas se baseando nos princípios do que se convencionou chamar Letramento Crítico. Além do sentido de criticidade, um modo de ser reflexivo, direcionado a vivência cidadã, as abordagens críticas se propõem a desenvolver a leitura e a escrita para além da abstração de conteúdo informativo a partir de um texto, a fim de que nos localizemos como produtores de sentidos sócio-historicamente localizados, detentores de caráter político. Como leitores nos colocamos inferindo e criticando para além do que se lê, nos deparamos com fundamentos histórico-sociais dos escritores que lemos e como escritores também nos colocamos assim.

Norton (2007) resgata que a concepção dominante de letramento, que se refere à habilidade de ler e escrever se mostra rasa quando comparada às propostas do Letramento Crítico, por sua vez mais ampla, envolvendo questões socioculturais e políticas. Para a autora, “educadores interessados em letramento crítico estão interessados no texto escrito,

ou, mesmo, em qualquer outro tipo de representação do significado, como local de luta, negociação e mudança” (p. 6). Para Mattos (2011), a leitura interpretada desta forma “passa a ser vista como um processo de conhecimento do mundo, e não apenas da palavra (ou do texto escrito) e um meio para a transformação social” (p 42).

Desse modo, não há realidade que não seja atravessada pela leitura, não há realidade “fora do texto”, como propõe Derrida (1976). A linguagem é compreendida como construção dialética entre indivíduo e sociedade, marcada por contextos históricos, políticos, culturais. A leitura, relação com o mundo, é sempre através desses contextos e acontece para além do texto escrito (MOLON, 2011; BAKHTIN, 2004; FARACO 2003).

Os sentidos são atribuídos conforme vamos tendo contato com os textos, com o mundo, com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente por determinadas comunidades interpretativas (FISH, 1980). Dessa forma, “qualquer prática de construção de sentidos, inclusive a leitura e a escrita, é ideológica e acontece em referência a determinados sistemas de crenças, valores, interesses” (JORDÃO, 2013, p 74)

No entanto, por mais que sejam reconhecidas diferentes leituras, validadas diferentes formas de texto nessa interpretação de fenômenos da linguagem, algumas perguntas parecem ainda confusas. O Letramento Crítico, analisado como proposta de ensino, valoriza as diferentes formas de escrita e leitura, mas como lida com essas diferenças? O Letramento seria o processo através do qual o indivíduo se tornaria crítico? Ou seria a finalidade do processo? O letrado pode ser considerado crítico mesmo não revelando alta performance crítica em algumas leituras? É o leitor em construção, buscando ser crítico, que é considerado letrado?

O que podemos estabelecer, no entanto, é que, a partir das propostas do Letramento Crítico, não podemos retroceder e desconsiderar que nenhum ato de linguagem é neutro, assim como não é a leitura ou a escrita, assim como não é seu ensino. Embora letramento nessa concepção possa indicar relevantes e pertinentes apontamentos que amplificam o que vinha sendo considerado como leitor ou escritor, as propostas de Brian Street parecem dar conta, ao menos conceitualmente, de uma ênfase que faltava ao Letramento Crítico. Por mais plural possa ser a concepção de textos e de possibilidades de leitura proposta por aquela linha de pensamento, parece que é nas definições de Street que dá-se conta de tornar impossível de ignorar a pluralidade de “letramentos” que se dão no mundo.

Meu próprio trabalho, por exemplo, começa com a noção de múltiplos letramentos, que fazem distinção entre modelos “autônomos” e “ideológicos” de letramento (STREET, 1985) e desenvolve a distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 1988)<sup>17</sup>. (STREET, 2003, p 77)

Ao falar sobre práticas de letramento e não mais letramento em si, Street esclarece as diferentes realidades da escrita e da leitura, que são indissociáveis às diversas relações que se tem com elas. Através do que ele considerou um trabalho étnico, Street realizou pesquisas que, principalmente, revelaram as formas tão variadas de produção e relação com a escrita que tornavam insustentáveis as propostas de valorização de uma ou poucas formas. Seria necessário, a partir de então, defender a superação da concepção ascendente de letramento, na qual aprender a ler e escrever, conforme os níveis de habilidade, é o que determina a ascensão social, a unção do indivíduo como um ser cultural representativo, um “alguém aí”.

Street busca desmistificar o letramento como fator responsável por racionalidade, lógica e abstração. O que ele sugere é reconhecermos os variados usos sociais da leitura, construídos e mantidos sócio-historicamente (SOBRINHO, 2015).

Street defende a superação de modelos “autônomos” (2007), responsáveis por si só por movimentos sociais em dinâmica evolutiva, para perceber modelos “ideológicos”.

O letramento ideológico de Street é assim por ele descrito:

O modelo alternativo ideológico de letramento oferece uma visão mais culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que variam de um contexto ao outro. Este modelo começa a partir de diferentes premissas em comparação com o modelo autônomo – ele postula, ao invés, que letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade neutra e técnica; que ele é sempre embebido em princípios epistemológicos socialmente construídos<sup>18</sup>. STREET, 2003, p 77

Letramento pode ser interpretado, ao invés de como um estado ao que se deve atingir (ou até mesmo como processo de vir-a-ser), percebido como práticas sociais, eventos recorrentes nas culturas e que apresentam-se como diferentes fenômenos. Embora pareçam similares às propostas do Letramento Crítico, defendo que a diferença esteja em que o Letramento Crítico amplia as possibilidade de texto e leitura a ponto de nada no mundo não passar por isso e os letramentos de Street seriam práticas ligadas à

<sup>17</sup>Tradução livre. “My own work, for instance, begins with the notion of multiple literacies, which makes a distinction between “autonomous” and “ideological” models of literacy (Street, 1985) and develops a distinction between literacy events and literacy practices (Street, 1988)”.

<sup>18</sup>Tradução livre. “The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model—it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles”.



leitura e a escrita com palavras, mais especificamente. Isso os diferencia porque dá aos letramentos um foco de trabalho, ao mesmo tempo que mais estreito, que se revela muito complexo.

Seria necessário, na perspectiva de letramentos, alterar o foco de buscas declaradas pelo desenvolvimento de cidadãos melhores para o reconhecimento e valorização de qualquer vivência em leitura ou escrita. Mais do que habilidades a serem ensinadas ou aprendidas, as práticas de letramento são dinamicamente construídas nas culturas, onde se fortalecem ou se tornam irrelevantes, tudo de acordo com o contexto em que acontecem. Para este reconhecimento, fundamentos como a busca pela criticidade e pelo reconhecimento dos fenômenos situados em contextos culturais, presentes nas propostas do Letramento Crítico, se mostram oportunos e podem dialogar com os pressupostos de letramentos em situações de pesquisa ou trabalho. Não se trata de se isentar da colaboração para o crescimento de oportunidades, mas de explorar as necessidades de cada situação, permitindo que diferentes formas de vivência com a linguagem escrita se revelem pertinentes.

A ascensão social não vem necessariamente do fato de saber ser um bom leitor. Com a variedade de formas de ser-no-mundo, torna-se inadequado valorizar, para todas as situações de trabalho com escrita/leitura, uma só perspectiva de letramento. Por essa razão, Street (2007, p 466) utiliza-se do termo “práticas de letramento” ao invés de fazer referência a apenas um fenômeno, que em realidade não representa todas as possibilidades.

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá conseqüências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (Graff, 1979; Grant, 1986; Gee, 1990; Street, 1990)”.

Street trabalha seu conceito de “letramento ideológico” como referente às várias formas de letramento possíveis e recorrentes entre os indivíduos. Ao invés de estarem ligadas a uma única concepção ascendente, que atribui causalidade direta entre habilidades de leitura e ascensão social, estariam ligadas as suas próprias representações

sociais, aos modelos vigentes em cada cultura. Similarmente aos preceitos do Letramento Crítico, a realidade da leitura e da escrita é carregada de significação social, cultural, histórica, “associadas com relações de poder e ideologia” (STREET, 2007, p 466).

Na visão do autor, as campanhas e propostas de letramento normalmente apresentam caráter imperialista, de dominação, colonialismo, uma vez que uma cultura subjuga as práticas de letramento de outras, tentando atribuir a si um valor superior (SOBRINHO, 2015, p 221). Durante os últimos séculos, sociedades que não tinham tradicionalmente familiaridade com o letramento, no sentido de contato com a escrita, passam a experienciá-lo. O impacto dessas formas de comunicação sobre tais culturas tenderam a supor uma única proposta possível, a partir de então, “a transformação de passivos “iletrados” em letrados” (STREET, 2007, p 475).

As práticas de letramento diferentes do modelo autônomo que acabam reconhecidas, não encontram valorização. Pelo contrário, acabam consideradas inadequadas para os objetivos que deveriam seguir os fenômenos dos letramentos, quais sejam de organização normativa, de elaboração erudita. Quando consideradas válidas, no sentido também de reconhecimento das suas existências, por mais respeitadas que sejam nas suas execuções, por vezes são ainda compreendidas como fases que, mesmo tendo seu valor, são ainda possíveis sujeitos de melhora. Mesmo não considerando os letrados marginais, dispostos às margens da cultura letrada dominante, ou culturalmente desprovidos, algumas abordagens de letramento podem incorrer na valorização das práticas de letramento diversas como estágios de letramento, válidos em cada contexto, mas aquém das expectativas ideais de letramento.

Street (2007) esclarece com uma analogia a concepção de variedades igualmente válidas de letramento:

Dentro do campo da lingüística já se reconheceu claramente que existe uma grande variedade de formas de língua – dialetos, registros, crioulos, etc. – e que o padrão é, ele também, apenas mais uma “variedade”. O modo como um padrão alcança esse status foi posteriormente enfatizado pela cunhagem da expressão língua dominante (Grillo, 1989), que deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que de um processo natural da emergência do “melhor” como padrão. (p 472)

Assim como tratamos a variedade lingüística podemos tratar a variedade de letramentos. As mesmas relações entre línguas dominantes e línguas dominadas podem ser análogas às relações entre as práticas de letramento. De que modo perpetuam-se algumas práticas em detrimento de outras e as relações sociais intrínsecas aos eventos de

letramento “são questões que raramente têm sido levantadas no campo do letramento” (STREET, 2007, p 472).

No que diz respeito aos domínios da educação, as práticas de letramento não se restringem à escola, à educação formal. Dessa forma, o autor sugere que seja dada atenção aos “modos por meio dos quais comunidades se apropriam de letramentos como práticas plurais, localmente situadas” (SOBRINHO, 2015, p 226).

O relato de uma pesquisa realizada por Camitta (1992 apud Street, 2007) ilustra bem estas propostas de novos direcionamentos de trabalhos. Ela se propôs a estudar não os gêneros acadêmicos oficialmente estabelecidos, mas os que os adolescentes optam por escrever “dentro do quadro da cultura e da organização social adolescente” (STREET, 2007, p 479). Traçando um contraste com os textos escolares, os textos objetivados eram produzidos fora da escola e Camitta os chamou “‘vernaculares’, no sentido de estarem mais estreitamente associados com uma cultura que não é nem de elite nem institucional” (id. ibidem).

A experiência demonstrou a necessidade de reformulação sobre as propostas sobre a escrita que são dominantes nos círculos pedagógicos. Street analisa a pesquisa:

Gradualmente, ela tomou consciência dos textos e contextos para a escrita não-oficial ou autopatrocinada, praticada pelos adolescentes: a escrita, descobriu ela, era uma atividade importante e variada e identificava grandes áreas que “organizavam” a cultura adolescente. O material escrito incluía letras de rap e notas de ensaio, cartas, diários, páginas de agendas, poemas, rimas e paródias e textos copiados em cadernos. Os jovens estavam “se apoderando” do letramento. O interesse gerado por escrever quando se estava livre das coerções escolares também levava a muito intercâmbio oral entre os alunos, incluindo uma grande quantidade de interação verbal em torno dos textos. (id. ibidem).

Outro grande apontamento possível a partir da pesquisa de Camitta foi a possibilidade de perceber que letramentos muitas vezes ocorrem onde tradicionalmente os desempenhos são orais, nas comunicações face-a-face (STREET, 2007, p 480).

Uma especificidade das obras de Street é seu declarado posicionamento de combate à “polarização entre oralidade e letramento” (SOBRINHO, 2015, p 225). Guilherme Rios (1996), estudando os trabalhos de Brian Street (1985, 1988) organiza esse posicionamento de tal forma:

As modalidades de língua, oral e escrita, não devem ser compreendidas em sua totalidade como habilidades autônomas, especificamente desenvolvidas pelos indivíduos nas sociedades ocidentais orientadas pelo “progresso”. Tal concepção de fala e escrita se derivou em grande parte de estudos, em épocas passadas, de psicólogos e educadores nos quais essas modalidades receberam um tratamento isolado de implicações sócio-culturais e, por consequência, também foram isoladas entre si. À língua oral imprimiu-se um valor radicalmente distinto da língua escrita, que obteve na maioria das nações do

ocidente, até mesmo pela perspectiva histórica, uma estreita ligação com a racionalidade e a tecnologia (p 110).

Ao se referir aos “novos estudos de letramento”, Street agrupa os diferentes pensamentos que vêm sendo formulados contra a dominante visão que fragmenta fala e escrita. Essas novas propostas encaram a relação entre oralidade e letramento como um contínuo (RIOS, 1996).

Algumas ideias ainda consideram a sobreposição e mistura entre as duas modalidades, destacando a complexidade e o modo multidimensional com que a fala e a escrita atuam dentro e entre as comunidades (BESNIER, 1988 *apud* RIOS, 1996). Há várias possibilidades de relação entre a fala e a escrita, que acontecem independentes às tentativas de normatização segregativa. Para Marcuschi, conscientizados destas tendências, os educadores podem tratar a questão de uma forma “mais frutífera, menos comprometida com o preconceito e desvalorização da oralidade de uma maneira geral” (2001, p 26).

O que significa ser uma pessoa, o que é moral, em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que se está comprometido (STREET, 2007). Se variadas práticas de letramento forem validadas, também o serão várias formas de relação e, longe de buscar a manutenção de estados subjugados, compreendem-se as situações em que práticas de letramento distintas da dominante são favoráveis às circunstâncias em que acontecem.

As tecnologias, por exemplo, trouxeram novas habilidades e novas práticas de letramento (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003) e a repercussão dessas novas práticas na educação não podem ser ignoradas. Televisão, propagandas, filmes, legendas, embalagens de produtos, cinema, computadores, tablets, celulares, relógios, sites de inúmeros formatos, aplicativos, e, com grande relevância atualmente, por serem destinados à comunicação direta entre as pessoas, as redes sociais. Depois de tantas conquistas tecnológicas e a demanda explosiva por sempre mais e outras formas, a educação é um dos poucos domínios em que, não raramente, algumas dessas práticas de letramento são consideradas, inclusive, prejudiciais à educação. Acreditar que letramento deva acontecer de uma ou poucas formas é senão limitado, autoritário e improdutivo. No ambiente digital, a comunicação é multimodal, a informação adquire formatos tão plurais e estamos sempre em relação com elas que as concepções de leitura e escrita precisam ser revisadas.

Lemke (1998) propõe:

Se considerarmos que a educação é uma forma de iniciação às práticas de uma comunidade, principalmente às suas práticas gerais e especializadas de letramento, novas tecnologias de informação, novas práticas de comunicação, e novas redes sociais tornam possíveis novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e desafiam as pressuposições em que se baseiam os velhos paradigmas (p. 7).

A necessidade constante de negociar diferenças, que sempre existiu entre os indivíduos, mas que toma proporções largas quando se consideram os contatos linguísticos e culturais permitidos tão amplamente na atualidade, são uma inegável força que impulsiona práticas de letramento e as novas tecnologias nos provocam a desenvolver outras novas habilidades comunicacionais também (COPE & KALANTZIS, 2001). Essas mudanças acabam por “influenciar a formação das subjetividades e identidades dos leitores” (MATTOS, 2011, p 37), uma vez que alteram nossa experiência no mundo. O que se torna imprescindível, então, é organizar as práticas educacionais de forma a levar em conta todas as potencialidades das mais diversas formas de letramento em que estão envolvidos e podem se envolver os indivíduos na sociedade.

Não se trata de abandonar a busca por desenvolver habilidades cada vez mais sofisticadas em leitura, mas de reconhecer que a sofisticação pode ser alcançada justamente através da pluralidade de práticas de letramento. A serem considerados a partir do contexto, os projetos educacionais de leitura e escrita podem ser ricas experiências capazes de potencializar as habilidades dos indivíduos de acordo com suas necessidades e interesses.

Não há nada nas práticas de letramento em si que as torne melhores ou piores, que uma seja mais complexa do que a outra.

[A] “sofisticação” do conhecimento está nas formas culturais de nos relacionarmos com ele, nos “domínios interpretativos que construímos em nossos grupos sociais para atribuir sentidos ao mundo. Não há conhecimento mais elaborado a ser alcançado (...) pois o conhecimento é sempre elaborado, sempre complexo, sempre sofisticado (JORDÃO, 2013, p 70).

A legitimação das práticas de letramento não está na sua capacidade em si de transformar os sujeitos em indivíduos plenos, promovendo o alcance de funções sociais indissociáveis da sua prática. A atribuição de sentidos e valores é culturalmente localizada e, dinamicamente, é o que determina a valorização de uma prática em detrimento de outra ou, no caso dessa pesquisa, de várias práticas em detrimento da escolha de uma só.

Temos de começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base

nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento. (STREET, 2007, p 484)

Assim como no trabalho de Camitta (1992), o projeto Guaranet procurou revelar diversas formas de possibilidade de experiência e contato com a escrita e a leitura em um grupo de adolescentes. Buscando se beneficiar de qualquer produção escrita a que se teve acesso para desenvolver a intercompreensão linguística, para servir de material de discussão e de reflexão.

Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira também é um exercício de perceber outras formas de ser no mundo, “vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos” (JORDÃO, 2013, p 73). Através das trocas linguístico-culturais em práticas de letramento como a Intercompreensão é possível estabelecer relações de constante negociação de sentidos, participando do questionamento de práticas históricas, políticas, culturais.

Mais do que utilizar as ferramentas do ensino de habilidades linguísticas, para propor apenas o aperfeiçoamento linguístico, as possibilidades de trabalho quando se inter-relacionam essas diferentes perspectivas de educação, letramentos e Intercompreensão, se expandem. O contato com línguas tão próximas em diferentes sentidos como são o Guarani, o Português, o Espanhol e o Francês, permite o confronto com práticas sociais que percorrem o semelhante e o distinto. Deparar-se também com tão distintas práticas de letramento, que ocorrem nas culturas linguísticas específicas e no espaço da pesquisa, permite a visualização dos diferentes significados da escrita e da leitura e das diferentes associações sociais que se fazem entre esses fenômenos e os indivíduos. Pôr à prova na comunicação direta as diversas habilidades linguísticas que se possui permite o questionamento sobre o alcance que essas práticas tomam e a validade ou não para aquele contexto. Entre as diferentes possibilidades de trabalhar Intercompreensão, línguas indígenas e românicas e práticas de letramento, para o contexto desta pesquisa, mostrou-se extremamente relevante abandonar as práticas tradicionais de desenvolvimento de habilidades linguísticas, focadas em um processo de ensino/aprendizagem normativo, autônomo. Ao invés, procurou-se a produtividade de engajar os participantes do projeto em práticas de letramento em Intercompreensão que desenvolvessem atitudes de alerta (MASSCHELEIN, 2010). Buscou-se experiências que aproximassem dos participantes as relações de confronto e disparidade, mas

também de reconhecimento e proximidade, passíveis de motivá-los internamente ao reconhecimento de diversas maneiras de ser e de se comunicar no mundo.

### 3 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa que se vislumbrou no início desse programa de Mestrado envolvia áreas de trabalho bastante debutantes à época na UFPR. A partir do contato com as propostas de ensino através da Intercompreensão e dos dados referentes à diversidade linguística no Brasil, alarmantes de alguns pontos de vista, projetou-se um trabalho que envolvesse ensino de línguas românicas através da Intercompreensão, mais precisamente, de habilidades em escrita e leitura, mas que todo o processo estivesse dirigido à manutenção da língua indígena Guarani. Buscávamos jovens indígenas Guarani que, no caso de serem candidatos a alguma prova de vestibular, pudessem através de seus conhecimentos em língua portuguesa e Guarani, participar de uma Sessão na plataforma numérica Galanet para desenvolverem-se principalmente em lecto-compreensão. A justificativa era que caso tivessem suas habilidades linguísticas específicas desenvolvidas, poderiam obter melhores resultados na pretendida prova.

O trabalho na plataforma era fundamentado na sua organização para incentivo às práticas de Intercompreensão, na facilidade de acesso por diferentes pessoas de diferentes lugares, na proposta de incorporar plataformas numéricas na manutenção de línguas minoritárias e no ensino de línguas estrangeiras. Pretendia-se que o trabalho acontecesse com um grupo de jovens Guarani do estado do Paraná e com participantes afastados, de lugares como Paraguai, Argentina e França. Essa expectativa estava ancorada nos contatos que existiam e se buscavam fazer para o alcance da pesquisa. Os professores Christian Degache<sup>18</sup>, Jean-Pierre Chavagne<sup>19</sup> e Mariana Frontini<sup>20</sup> já vinham, em suas universidades na França, trabalhando com Intercompreensão e buscavam propostas de trabalho que incluíssem a língua guarani. Assim como professores latino-americanos que já participavam de Sessões na plataforma Galanet e também vinham trabalhando com a língua desse povo. A partir destes contatos, pretendia-se estabelecer uma rede plurilíngue, que através da Intercompreensão em uma Sessão exclusiva na plataforma Galanet, trabalharia entre si o desenvolvimento de habilidades linguísticas em lecto-compreensão e produção escrita. Os participantes indígenas teriam espaço para participar de encontros presenciais que introduzissem o trabalho e acompanhassem seu processo e desfecho. De

<sup>18</sup> DEGACHE, C. Professor-pesquisador das universidades de Grenoble III e Federal de Minas Gerais.

<sup>19</sup> e <sup>20</sup> CHAVAGNE, J. P.; FRONTINI, M. Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud: Problématisation et fondements d'un projet d'apprentissage par Internet. *Synérgies Brésil*. n7, 2009. p.75-81



acordo com a metodologia do Galanet, trabalharíamos três línguas românicas, Português, Espanhol e Francês, durante um período de trabalho na plataforma (Sessão) e as atividades seriam ao redor de temas em comum, neste caso já pré-estabelecidos, língua e cultura Guarani.

No entanto, a pesquisa que se realizou durante os dois anos do programa de Mestrado da UFPR, iniciado no ano de 2014, atravessou diferentes objetivos e estratégias até se consolidar.

A partir de Fevereiro de 2014 iniciaram-se buscas através de inúmeros contatos com a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e, mais precisamente, com a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), por aldeias e escolas que pudessem participar como público-alvo do projeto Guaranet. O que buscava-se eram jovens Guarani, que estivessem cursando o Ensino Médio e que, na aldeia ou na escola, tivessem acesso à Internet. Obviamente, por essas necessidades, não foi simples encontrar participantes para a pesquisa. Como já mencionado, o interesse específico pelos Guarani se dava pela sua significância como grande etnia do Estado do Paraná, representatividade na composição da cultura popular brasileira e situação linguística no país. De acordo com os objetivos iniciais desta pesquisa, buscavam-se jovens que fossem potencialmente vestibulandos, o que, embora tenha se tornado irrelevante no andamento da pesquisa, era fundamento do projeto inicial que se procurava colocar em prática. O acesso à Internet era imprescindível pela organização online do projeto, através da participação na plataforma Galanet.

Com essas especificidades, encontrou-se apenas no mês de Setembro daquele ano um grupo que potencialmente poderia participar do projeto. Segundo a CEEI, a Escola Mario Brandão Teixeira Braga, localizada no município de Piraquara, a cerca de 28km de Curitiba, capital do Estado do Paraná, possuía 5 alunos Guarani no Ensino Médio e uma sala de computação com acesso à Internet.

Os 5 alunos Guarani vinham da aldeia Araça'í, território indígena de mais ou menos 40 hectares, a 18km do Centro de Piraquara. Lá habitavam, na época da pesquisa, mais ou menos 20 famílias, cerca de 120 pessoas, das etnias Guarani Mbya e Nhandewa.

Após reuniões com o Vice-Diretor da Escola e a Coordenação Pedagógica, abriu-se espaço para a apresentação do projeto a todas as turmas do Ensino Médio em que houvesse alunos indígenas (1º e 2º anos), para recrutamento de participantes. Também, requereu-se permissão para a apresentação aos professores da escola.

A Escola ofereceu duas horas das tardes de terça-feira a partir de 14 de Outubro para a execução do projeto, cedendo o espaço do auditório estudantil e da sala de

computação. O projeto então seria realizado no contra-turno escolar das turmas do Ensino Médio, que participavam das aulas no período da manhã. Como os alunos indígenas dependiam de condução especial para ir à escola e voltar à aldeia, organizou-se com os envolvidos que nos dias de projeto os alunos almoçariam na Escola e o ônibus os levaria de volta à aldeia às 15h30, após o término dos encontros.

Foi apresentado o projeto para 4 turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, com média de 25 alunos em cada. Também foi apresentado rapidamente o projeto para professores da Escola, no horário de intervalo, na sala de professores. As apresentações com finalidade de recrutamento de participantes ocorreram uma semana antes do início do projeto propriamente dito.

Conforme as negociações para a realização do projeto nos moldes praticamente intactos do modelo inicial iam se desenrolando, o que se percebia no ambiente da Escola e o que se construía como perspectiva a partir de estudos foi apresentando novas possibilidades de trabalho. O ambiente inevitavelmente plural da Escola, mesmo quando limitamos o enfoque à interação indígena e não-indígena, era retrato de uma prática consolidada e colonialista de inclusão homogeneizante dos sujeitos envolvidos, que não dava à cultura indígena a atuação necessária para construir um local de aproveitamento e enriquecimento a partir da diversidade. Entre os alunos não havia exploração dos encontros que podem surgir a partir da investigação sobre o diferente e nem os outros agentes escolares pareciam estar envolvidos em valorizar aquela diversidade. Por vários motivos, possivelmente, desde a manutenção da cultura histórica de colonização, aos desejos dos próprios adolescentes indígenas de não quererem parecer diferente. Fato é que se percebeu a partir dos primeiros encontros com a Escola uma necessidade que nos fez rever objetivos fundamentais do projeto.

Outra razão que indicou e talvez tenha colaborado para termos enxergado tudo aquilo na Escola foi o contato através de estudos com perspectivas de ensino de línguas, letramento, promoção da diversidade, que traziam questões como relações sociais indissociáveis às relações linguísticas, busca pela criticidade, e mais posteriormente multiletramentos e práticas de letramentos. Todos esses fundamentos deram estrutura a uma reorganização de possibilidades e objetivos da pesquisa. A partir deste contato no contexto com o qual iríamos trabalhar, percebeu-se que a maior necessidade era de trazer à tona as possibilidades de trabalho que valorizassem o compartilhamento e a diversidade. Não só em relação à língua indígena presente na Escola, mas oportunizar o contato com

falantes de outras línguas para fomentar relações que se aproveitem dessas diversas práticas plurilinguísticas.

Não que os fenômenos sociais só a partir daquele momento interessassem à pesquisa, mas definitivamente chamavam mais atenção desde então. Infelizmente o processo de conquista daquele espaço para o projeto na Escola permitia, naquele momento, pequenas perspectivas de extensão. Desta forma, reajustar objetivos do trabalho seria necessariamente deixar de trabalhar o que parecia também bastante necessário, em detrimento do que parecia urgente. Abandonamos a expectativa de trabalhar diretamente o desenvolvimento das habilidades linguísticas principalmente em línguas românicas, com vistas ao vestibular, para trabalhar com as diversas práticas de letramento com as quais viríamos a ter contato. Isso significava envolver-nos em diversos materiais produzidos a partir de diversas práticas de letramento, objetivando deliberadamente trazer informações sobre o mundo Guarani para acendê-lo naquele ambiente e abrir caminhos para outra forma de lidar com a diversidade daquele lugar. Assim, foi priorizado durante o projeto o processo do grupo formado pelos alunos da Escola, sendo acompanhado a fim de se tornar objeto desta pesquisa. Também, o incentivo ao compartilhamento e produção de conhecimento sobre o povo Guarani nas quatro línguas que compunham o projeto e a organização metodológica que seguia, com adaptações, as propostas da plataforma Galanet.

Desta forma lidávamos com uma pesquisa que buscava abrir caminhos para a valorização da diversidade linguística e cultural da Escola, sem restringir-se a ela e utilizar a Sessão Guaranet, criada na plataforma Galanet para o projeto, para colocar os participantes em contato com práticas de letramento diversas, tanto estrutural quanto linguisticamente. Estabelecer este contato digital entre as línguas serviria não apenas para introduzir aos participantes formas de contatos interlinguísticos e de ensino/aprendizagem distantes dos convencionais, mas também para permitir alcances exponenciais das vozes indígenas quando expostas às possibilidades da Internet.

A organização do projeto Guaranet pode ser dividida em dois momentos. A Sessão na plataforma Galanet e os encontros presenciais na Escola Mario Brandão Teixeira Braga. Na escola, os encontros foram de 14 de Outubro de 2014 a 25 de Novembro de 2014, e em 02 de Dezembro aconteceu o último encontro, realizado na aldeia Araça'í. A Sessão na plataforma foi aberta em 25 de Outubro de 2014 e teve acessos participantes até 25 de Novembro de 2014.

Enquanto na plataforma os participantes podiam acessar a Sessão Guaranet quando e por quanto tempo desejassem, os encontros presenciais tiveram, obviamente, uma configuração mais limitada de tempo. Aconteceram nos dias 14, 21 e 28 de Outubro, 04, 11, 18 e 25 de Novembro das 13h30 às 15h30 e no dia 02 de Dezembro de 2014, das 14h00 às 16h00.

Os participantes do projeto são identificados por terem participado dos encontros presenciais na Escola ou por terem participado dos encontros virtuais na plataforma. Não houve encontro presencial entre esses dois grupos e sua heterogeneidade constituiu privilegiado recurso para a execução da pesquisa.

O grupo da Escola contava com 16 pessoas, sendo 1 professora de língua Espanhola e 15 alunos. No entanto, apenas 9 pessoas seguiram aos encontros a partir do primeiro dia. Serão apenas esses os descritos como participantes do projeto. O grupo de participantes apenas na plataforma era de 6 pessoas, todos professores de línguas Francesa e/ou Espanhola, moradores das cidades de Curitiba, no Brasil, Lyon e Grenoble, na França e Curuzú Cuatiá, na Argentina. O perfil linguístico, educacional e quando possível etário de cada participante se revelou conforme segue:

Grupo Escola Mario Braga:

- A.N., professora, 30 anos. Língua materna: Português. Línguas de interesse: Português, Espanhol, Francês, Guaraní. Línguas com as quais já teve contato formal de estudo (LCFE): Português, Espanhol.

- A. J., aluna do 2º ano do Ensino Médio, 16 anos. Língua materna: Português. Línguas de interesse: Espanhol, Inglês e Alemão. LCFE: Português, Espanhol, Inglês.

- K. S., aluna do 2º ano do Ensino Médio, 16 anos. Língua materna: Português. Línguas de interesse: Espanhol, Português. LCFE: Português, Espanhol, Inglês.

- P. T., aluno do 1º ano do Ensino Médio, 17 anos. Línguas maternas: Guaraní, Português. Línguas de interesse: Espanhol, Inglês. LCFE: Guaraní, Português, Espanhol, Inglês.

- L. G., aluno do 1º ano do Ensino Médio, 16 anos. Línguas maternas: Guaraní, Português. Língua de interesse: Espanhol. LCFE: Guaraní, Português, Espanhol, Inglês.

- M. B., aluna do 1º ano do Ensino Médio. 15 anos. Língua materna: Português. Línguas de interesse: Espanhol, Inglês. LCFE: Português, Espanhol, Inglês.

- F. C., aluna do 2º ano do Ensino Médio. 17 anos. Língua materna: Português. Línguas de interesse: Espanhol, Inglês. LCFE: Português, Espanhol, Inglês.

- A. M., aluna do 2º ano do Ensino Médio. 16 anos. Línguas maternas: Guarani, Português. Línguas de interesse: Espanhol, Inglês. LCFE: Guarani, Português, Espanhol, Inglês.

- M. K., aluno do 1º ano do Ensino Médio. 16 anos. Línguas maternas: Guarani, Português. Línguas de interesse: Espanhol, Inglês. LCFE: Guarani, Português, Espanhol, Inglês.

Apenas os integrantes do grupo da Escola participaram do encontro de apresentação em que foram coletados os dados acima divulgados. Os participantes apenas da plataforma são organizados por profissão, línguas maternas e línguas utilizadas na plataforma.

- L. C., professora. Língua materna: Português. Língua utilizada: Português

- C. D., professor. Língua materna: Francês. Língua utilizada: Francês

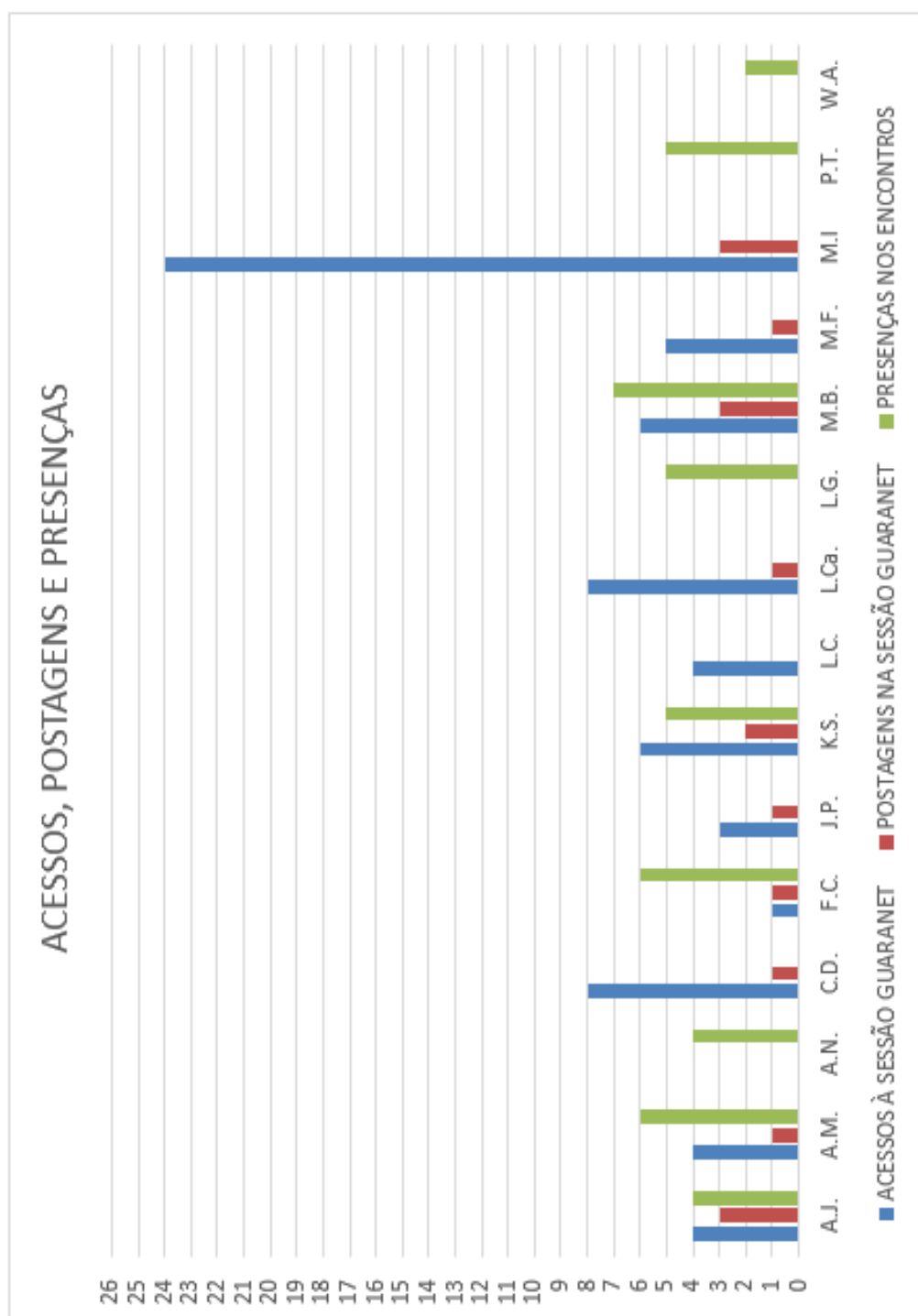
- M. F., professora. Língua materna: Espanhol. Língua utilizada: Espanhol

- M. I., professora. Língua materna: Espanhol. Língua utilizada: Espanhol e Guarani

- L. Ca., professora. Línguas maternas: Espanhol e Português. Língua utilizada: Espanhol

- J. P., professor. Língua materna: Francês. Língua utilizada: Francês

FIGURA 3 – Gráfico ACESSOS, POSTAGENS E PRESENCAS



FONTE: O autor (2015)

Por questões de organização dessa sessão do trabalho, o decorrer da pesquisa será identificado através dos dias de encontros na Escola e as atividades relacionadas a eles na Sessão Guaragnet.

Encontro 1 – 14 de Outubro de 2014:

No auditório da Escola Mario Braga aconteceu o primeiro encontro do grupo de pessoas interessadas em participar do projeto. Compareceram a este primeiro encontro 15 alunos e 1 professora. Sentados todos em círculo e após introduções iniciais com informações sobre dias e horários do projeto, foi sugerido aos participantes daquele encontro que se apresentassem brevemente ao grupo, com informações como nome, idade, turma em que estavam na Escola, língua(s) materna(s), línguas que os interessavam como objeto de estudo e línguas com as quais já haviam tido contato através do estudo formal. Obviamente, qualquer informação que julgassem relevante compartilhar, era bem recebida. O resultado dessas apresentações foi a definição do perfil dos participantes exposta anteriormente nessa sessão.

Após a finalização das apresentações, foi requerido aos participantes que dessem suas opiniões sobre a finalidade do projeto. Embora já tivessem sido definidos alguns objetivos que foram apresentados nos primeiros contatos com as turmas, este momento permitia esclarecer as expectativas de cada um com o projeto. Houve declarações como: “A gente vai aprender a falar Guarani?” (M. B.). Ao que perguntei: “Vocês gostariam de aprender a falar Guarani?”. A não ser pelos participantes indígenas, todos os outros responderam em uníssono que sim. Novamente, acrescentei: “Vamos ver o que conseguimos fazer sobre isso neste projeto”; Também foi perguntado sobre a possibilidade de um projeto que contemplasse a língua inglesa “Vai ter Inglês também nesse projeto?” (Participante que não seguiu aos encontros). Comentou-se nesse momento a possibilidade de eventualmente um outro projeto, com foco em outras línguas, como o inglês.

Nesse momento, perguntei o que acreditavam ser Intercompreensão, que já haviasido mencionada e brevemente explicada na apresentação às salas. Como não houve manifestação, esclareci os fundamentos da Intercompreensão, dando sentido a porquê trabalharíamos as línguas Portuguesa, Espanhola e Francesa. Também, como outras línguas poderiam ser trabalhadas em outra situação e como o Guarani, embora sendo uma influência grande no vocabulário de todos nós, não participaria diretamente do processo da Intercompreensão.

Esclarecida a forma como trabalharíamos as línguas, perguntei o que poderiam me dizer sobre a língua ou a cultura Guarani. Durante todos os momentos desse encontro e por vários motivos, tais como justamente o fato de ser o primeiro encontro entre o grupo, houve nesse início bastante acanhamento, o que felizmente foi diminuindo conforme os

encontros iam acontecendo. No entanto, nesse momento surgiu oportunamente, a inferência “É a cultura deles (com o dedo apontado a um dos participantes indígenas)” (M.B.). “Só deles?” perguntei. Sob olhares inquietos, sugeri que todos ali compartilhavam muito mais do que imaginavam com a cultura Guarani. Perguntei se sabiam, por exemplo, a origem do nome da cidade em que moravam e estávamos. “Piraquara é Guarani”, inclui. Ao perguntar diretamente para um participante Guarani, ela respondeu que o nome significa toca de peixes, e que “pira” é peixe. Nesse momento sugeri que levantássemos algumas referências à língua e à cultura Guarani as quais tínhamos acesso. Com bastante empolgação, os participantes não-índios lançavam palavras aos participantes indígenas que, com risos, demonstravam apreciar a atividade. Em alguns minutos foram levantadas palavras como “cururu, jacaré, mirim, Iguaçu, jaguara, Curitiba, Paraná”, que faziam parte do vocabulário de muitos ou que pelo menos reconheciam como recorrentes no português brasileiro e eram todas palavras de origem Guarani.

Como atividade final ao encontro, foi entregue a cada participante um pequeno texto sobre a lenda do maracujá. Em espanhol, o texto abordava uma lenda de origem hispânica desta fruta cujo nome derivava do Guarani *mburukuja*.

Foi proposto aos participantes que lessem primeiramente para si. Depois, ao perguntar se alguém se voluntariava para a leitura em voz alta, a professora de espanhol A.N. se dispôs e o fez. Em seguida, pedi para que revelassem o que haviam compreendido do texto. Embora nem todos tenham se manifestado nesse momento, surgiram sínteses bastante precisas e os participantes se complementavam com pedaços da história que haviam compreendido. Em acordos construídos em conjunto, todo o grupo concordou com uma versão da história que satisfazia a compreensão de todos sobre o texto. Foram discutidas nessa situação quais palavras ou sentenças que haviam dado as principais indicações para a compreensão. Também, que palavras eram facilmente reconhecidas por eles, ou por serem comuns ou por serem semelhantes ou por serem iguais entre o português e o espanhol. Finalmente, se havia e quais seriam as palavras opacas do texto, de difícil compreensão. Embora tenham surgido palavras como “encaramó” e a expressão “se solía contar”, não houve comentários sobre elas os terem privado de compreensão sobre o texto de forma geral ou até mesmo das sentenças em que se encontravam.

A Sessão Guaranet na plataforma Galanet ainda não havia sido criada nesse momento, no entanto, as informações sobre este encontro e o texto foram postados em um tópico intitulado Encuentro 1, no Fórum referente a Fase 1 da Sessão. Embora os participantes Guarani durante o encontro na Escola tenham reconhecido o nome da fruta



como Guaraní, não revelaram conhecimento sobre a ligação do nome com a lenda ou com a fruta em si. No entanto, quando o texto e informações sobre o encontro foram postados no Fórum da Sessão, a participante M.I. compartilhou seu conhecimento sobre essas informações e, em momento posterior, voltamos a este assunto entre os participantes do grupo da Escola. Novamente foram realizados os exercícios de Intercompreensão com palavras que permitiam ou dificultavam a compreensão, a partir das postagens neste tópico do Fórum. Sem dificuldades explícitas, os participantes declararam através de sínteses das postagens ter compreendido os sentidos globais e as principais informações dos textos (ANEXO 1).

#### Encontro 2 – 21 de Outubro de 2014:

De acordo com a metodologia do Galanet, os primeiros contatos seriam direcionados à eleição de um tema comum, para debate e trabalho nas fases seguintes. Como o projeto Guaranet já possuía em seu fundamento o tema principal comum, língua e cultura Guaraní, os primeiros encontros já seriam para a definição de subtemas. Na metodologia ortodoxa do Galanet, este momento deveria se dar no final da Fase 2, após os debates da “tempestade de pensamentos”. No projeto Guaranet, esta etapa foi realizada neste segundo encontro, mesmo sem a Sessão estar aberta na plataforma.

Pela razão da não disponibilização da Sessão neste momento do projeto, o Encontro 2 serviu, primeiramente, para uma apresentação *off-line* preparada por mim para ambientar de alguma maneira os participantes com os recursos da plataforma Galanet, visualizando uma maior facilidade de acesso a partir do momento de abertura da Sessão.

Embora a sala de computação tivesse sido cedida à execução do projeto, durante estes dois primeiros encontros ela ainda não havia sido liberada para uso, tendo sido isso acordado com a Escola anteriormente. Dessa forma, para a realização das atividades propostas para este encontro, eu havia preparado materiais com diversos assuntos, em diferentes formatos e línguas, para apresentar aos participantes. Compareceram a este encontro 8 pessoas e ainda no auditório estudantil e com acesso a quadro para escrever e projetor, foram realizadas as atividades.

O primeiro material apresentado foi relacionado à música tradicional Guaraní. A partir da primeira metade do documentário sobre vivências e música de resistência Guaraní intitulado “CANCIONES DE RESISTENCIA GUARANI”<sup>21</sup> foram discutidos

<sup>21</sup> Vídeo CANCIONES DE RESISTENCIA GUARANI

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9MWdNwrHn8>

alguns temas. O vídeo era composto por músicas e depoimentos em Guarani de indígenas habitantes de aldeias no estado do Espírito Santo, no Brasil, com legendas em Espanhol.

Primeira pergunta realizada após a visualização do vídeo: o que haviam compreendido a partir do documentário? “Fala sobre as músicas e como eles vivem lá” (A.J.); “Mostra algumas comidas que eles comem, como aquela com milho que apareceu” (F.C.); “Acho que o vídeo conta algumas coisas da cultura deles” (A.J.).

Em seguida, questionei porquê acreditavam que o vídeo havia sido intitulado daquela forma. Ao receber apenas uma resposta, que afirmava ser porque era sobre as músicas Guarani (M.B.), questionei o porquê do termo ‘resistência’. “Porque é pela música que eles mantêm viva a cultura deles” (A.J.), foi a única resposta obtida. E o que falam sobre a cultura deles no vídeo foi a pergunta seguinte. “Ah, eles contam como eles viviam, o que eles comem, falam sobre Deus” (K.S.). Em seguida, pedi para que contassem o que mais havia chamado a atenção deles no vídeo. “Que eles têm músicas bem legais, dançam e isso parece ser um costume deles lá” (M.B.); “Eles usam violão pra tocar e também um violino e as mulheres dançam de branco” (M.B.); “Vocês dançam assim lá na aldeia?” (F.C.) para a amiga Guarani (A.M.), que deu risada e respondeu que sim, mas só na casa de reza, durante as cerimônias. “Achei legal as pinturas” (K.S.). Perguntei se alguém havia compreendido a função das pinturas, que eram explicadas no vídeo. “Pra lutar?” (M.B.) e foi corrigida por uma colega que disse ter compreendido ser “pra espantar uns bichos” (K.S.).

Os participantes Guarani vinham se mantendo calados, apenas trocando olhares, sorrisos e palavras entre eles que não compartilhavam com o grupo inteiro. Respondiam apenas quando eram perguntados diretamente. Ao final das perguntas abertas a todos, perguntei especificamente a eles o que haviam achado do vídeo. Sem palavras, apenas sorriram os três (A.M., L.G., P.T.) que participavam daquele encontro. Insisti perguntando se haviam compreendido o que falavam em Guarani no vídeo. Todos afirmaram que sim. Também, perguntei se aquelas músicas eram conhecidas deles. P.T. respondeu que uma delas fazia parte do repertório das cerimônias na “opy”, a casa de reza. Sugeri que contassem sobre as cerimônias na casa de reza. A.M. contou que as cerimônias ocorriam aos sábados e que eles dançavam, tocavam e ouviam o que o líder religioso falava (utilizou a palavra Guarani para isso, como não consegui anotar por desconhecer a palavra, pedi para que repetisse. Não quis repetir em Guarani, sua resposta foi “Ah, é como nosso padre lá”).

Após estas discussões, perguntei de novo a todos como havia sido ouvir em Guarani. Ao que me responderam aos risos “Não entendi nada” (F.C.); “É bem diferente, né?” (K.S.) “Ô, A. (A.M.), fala aí pra gente ouvir”. Com risos e negação com a cabeça, a colega respondeu “Eu não, tenho vergonha”.

Em seguida, perguntei como tinha sido a experiência de ler as legendas em Espanhol. “Não consegui entender algumas palavras, mas no geral eu entendi.” (F.C.); “É fácil professora, parece Português.” (M.B.). Com essa fala, fizemos comentários sobre como as línguas chamadas latinas realmente são similares entre si. Perguntei o que achavam do Francês e todos riram. “Aí é outra história, né professora”. (M.B.). Declarei que acreditava que mudariam de ideia quando começássemos a trabalhar com esta língua e, parecendo meio descrentes, terminamos este momento com um “Tomara!” (M.B.).

Prosseguimos então à segunda atividade. Apresentei o álbum disponível *online* Nãnde Reko Arandu (ANEXO 2), que contém músicas interpretadas por crianças de quatro aldeias Guarani do Brasil e que representam cânticos espirituais. Ouvimos a primeira música do álbum, acompanhando versões escritas em Guarani e uma tradução para o Português disponibilizada na descrição do áudio no site. Após ouvirmos a música, perguntei sobre o que percebiam nas músicas tradicionais Guarani que havíamos escutado. Os participantes comentaram sobre a espiritualidade presente nas letras, acreditavam ser a maior característica das músicas ouvidas. Também apresentaram ter percebido que as músicas tradicionais reuniam muitas pessoas para sua realização. “Não é só uma pessoa cantando, às vezes um toca o instrumento, mas parece que sempre tem mais gente cantando” (M.B.). Pedi para que pensassem no que a música tradicional parecia significar para os Guarani e como isso fazia parte da vivência Guarani. Nesse momento, uma participante perguntou aos colegas Guarani se era apenas aquele tipo de música que ouviam. “Claro que não. A gente ouve várias coisas, eu gosto de rock, sertanejo... Essas músicas são, assim, de raiz nossa, que a gente faz nas cerimônias, que os mais velhos faziam” (A.M.). “Mas vocês não fazem mais, essas músicas são antigas?” (M.B.) “Não, quis dizer que é tradição, mas a gente escuta o que a gente quiser” (A.M.). Após reforçar que as músicas trazidas eram tradicionais, que buscavam tratar de temas tradicionais à cultura Guarani assim como preservar as formas de tocar, cantar e interpretar a música, passamos ao terceiro conteúdo.

Mais uma vez, foi apresentada uma música, Jaguota Javy<sup>22</sup>, também com características tradicionais, porém recentemente composta por indígenas Guaraní em uma aldeia na Argentina. O título traduzido para o Espanhol, “Caminemos juntos”, não causou estranhamento em nenhum participante e, embora esta atividade não contasse com tradução da música, o interesse ao final do vídeo foi pela relação da família com os instrumentos e não por questões como o que queria dizer a letra da canção. Pelo aparente pouco interesse dos participantes em continuar a debater este vídeo ou as músicas tradicionais Guaraní, partimos ao segundo tema do encontro, com a quarta atividade.

Acreditei ser relevante apresentar o Cuaderno Guaraní (ANEXO 3), em que há sínteses de diversos temas sobre os povos Guaraní, além de ser encontrado em um importante site de divulgação da cultura indígena do país, o do Instituto Socioambiental (ISA)<sup>23</sup>. Apresentei a versão digitalizada e em Espanhol do documento e como nenhum participante se dispôs a ler em voz alta a todo o grupo, pedi para que elessem o tópico que gostariam de ler e eu então li para todos. Foram lidos os tópicos “Presentación; 1.3 La tierra y la costumbre; 2.2 Las lenguas guaraníes hoy”. Lidos devagar e com a maior clareza possível, os participantes não demonstraram dificuldades para compreender os textos, mesmo longos. Discutimos algumas palavras e expressões que levantei, mas todas foram esclarecidas entre eles sem grandes debates. Ao final houve o comentário mais relevante para as discussões que pretendia: “Ô, professora, bem mais fácil quando você que tá lendo” (M.B.). Questionei por que havia essa percepção e comentaram sobre o passo da leitura e sobre “a forma de falar algumas palavras”. Propus que discutíssemos o que achavam importante, a partir do que estavam constatando, para colaborar em uma situação de intercompreensão, como achavam que deveriam agir quando estivessem se dispondo a se fazer entender. “Ah, a gente tem que falar bem devagar quando a pessoa não entende a nossa língua né. Às vezes explicar várias vezes a mesma coisa, usa palavras diferentes e às vezes até mímica né”. Com risos, os colegas pareciam concordar. Perguntei se já haviam experienciado situações em que se comunicavam por escrito com alguém que falava outra língua. Nenhum participante revelou ter tido essa experiência, então pedi que pensassem nas situações em que escreviam, mesmo falando com pessoas da própria língua, mas havia momentos em que não se compreendiam, como por exemplo, com as formas de escrever recorrentes na Internet. Comentaram que às vezes acontecia enquanto

---

<sup>22</sup> Música Jaguota Javy.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nd5s0p8LDu8>

<sup>23</sup> <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani>

se comunicavam de não serem entendidos ou porque escreveram alguma coisa errada, por erro de digitação, ou porque a pessoa não entendia a forma com que haviam escrito. Quando perguntei o que faziam então, para retomar a compreensão, houve o comentário “Aí a gente escreve a palavra certa, da forma normal” (M.B.). Problematizei os termos “palavras certas”, correlacionando com o que havia sido comentado sobre falar com alguém de outra língua. Por que naquele caso a variação parecia válida, as formas diferentes de dizer a mesma coisa ou explicar várias vezes a mesma coisa parecia válido para a fala, mas para a escrita havia um modo certo e outro não. “Porque não dá pra escrever do jeito como a gente quer em qualquer lugar, por exemplo aqui na escola a gente tem que escrever certinho, tipo as palavras inteiras, não que nem a gente fala em mensagem” (M.B.). Perguntei o que achavam dessa necessidade de escrever de formas distintas. Embora houve apenas uma resposta “Ah, é chato né. Bem mais legal e mais rápido escrever que nem a gente escreve nas mensagens” (M.B.), os outros pareciam concordar com acenos de cabeça.

Como ainda havia muitos materiais que gostaria que fossem apresentados, resolvi encerrar o assunto e segui para a quinta atividade. Comparando com as lendas que conheciam na cultura da língua portuguesa, convidei para que assistíssemos a um vídeo sobre uma lenda camponesa Guarani, os Sete Monstros Mitológicos<sup>24</sup>. Os participantes Guarani afirmaram não reconhecer aquela lenda, e A.M. declarou “às vezes é de outros Guarani”. O vídeo é composto de uma narração escrita em Espanhol da história mitológica de Tau e Kerana e seus sete filhos monstros. A narrativa é em forma de legendas a imagens, o que faz com que os textos sejam passageiros.

Não nos ativemos ao esclarecimento de todos os termos incompreendidos pelos participantes. Discutimos a compreensão global do texto e algumas informações sobre os personagens. No entanto, palavra recorrente no vídeo e para a qual não houve suspeitas declaradas de correspondência em Português foi “sietemesinos”, a que defini como “referente a quem nasce de *siete meses*”. Quando todos pareciam de acordo e satisfeitos com as análises de compreensão que iam sendo construídas, discutimos sobre a semelhança entre alguns personagens e nomes da cultura mitológica brasileira, como Jasy Jateré – o nosso Saci Pererê? – e Kurupi – Curupira? –. Como não havíamos como confirmar essas hipóteses, terminamos com comentários sobre a relevância das mitologias e histórias fantásticas na construção da cultura de um povo.

<sup>24</sup> Vídeo Los Sietemesinos Malditos de Tau y Kerana

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qu1t8onurhk>

O quarto tema foi a influência do léxico tupi-guarani no Português brasileiro. A partir da música Tu Tu Tu Tupi de Hélio Ziskind (ANEXO 4) acompanhamos o descobrir de vocabulários recorrentes no contexto de todos os participantes e que tinham origem na família linguística do Guarani. Todos os participantes demonstraram com risos, pedidos para ouvir de novo e acompanhando a música cantando junto que tinham apreciado a atividade. Busquei saber com os participantes Guarani quais palavras eram parte do vocabulário que eles reconheciam como guarani, mas não conseguimos discutir todas porque não pareciam à vontade.

A partir de então, iniciei discussões sobre as variedades culturais e linguísticas Guarani. Recordei, como havíamos lido no Cuaderno Guarani, que as diferentes etnias Guarani representavam um mesmo povo, mas continham suas variações linguísticas e culturais. Apresentei as principais etnias no Brasil, os Mbya, os Nhandeva e os Kaiowa. “A A.M. é Nhandeva, a gente é Mbya” (L.G.). Perguntei sobre as diferenças que reconheciam entre essas duas etnias, ao que A.M. respondeu “Ah, é tudo igual, só muda bem pouca coisa”. “Como o quê?”, insisti. “Ah, umas palavras só, sei lá”.

Propus, a partir de então, que ouvíssemos a três documentos, cada um falado em uma dessas três línguas Guarani (ANEXO 5). O primeiro, um texto sobre o papagaio, falado em Guarani Mbya, o segundo em Guarani Nhandeva e o terceiro em Guarani Aché, uma variante que se encontra principalmente no Paraguai. Após a apresentação dos vídeos, os participantes não indígenas riam e comentavam entre si que não haviam compreendido nada. Perguntei aos Guarani se haviam compreendido. “Quase tudo. Só o último que é mais diferente” (P.T.). Quando requeridos a se manifestar sobre se consideravam ou não aquelas variantes intercompreensíveis entre si, todos os três participantes Guarani declararam que sim.

Para finalizar o encontro, esclareci que aqueles eram apenas alguns dos assuntos que poderíamos abordar nos encontros seguintes, destacando que elegeríamos alguns para restringir a variedade de temas, mas aprofundá-los. Requeri que discutissem entre si e elegessem os subtemas. Os participantes surgiram com três áreas de interesse: música, culinária e filosofia Guarani. Definimos que os que tivessem acesso à Internet até próximo encontro buscariam materiais sobre o tema que preferissem, na língua de sua escolha entre quatro abordadas pelo projeto.

Como o grupo da Escola estava organizado para realizar encontros periódicos e a Sessão no Galanet ainda não havia sido aberta, definiu-se que o Dossier, parte integrante da metodologia do projeto e prevista para o final dos encontros, seria realizado entre o

grupo da Escola. Sem haver divisão de grupos de trabalho com os demais participantes que viriam a integrar o projeto através da sua participação na plataforma, iniciaria-se no encontro seguinte a Fase 3 da metodologia Galanet, adaptada ao formato do projeto, em que os participantes recolhem material para apresentação e debate no Fórum.

Quatro dias depois do Encontro 2 a Sessão Guaranet foi aberta na plataforma. Como já haviam interessados em participação que foram inscritos nessa versão online, postei os documentos dos dois primeiros encontros com relatos do que trabalhamos em dois tópicos intitulados Encuentro 1 (ANEXO 1) e Encuentro 2 (ANEXO 6) no espaço do Fórum, no link da Fase 1 (Quebra do gelo / Escolha de um tema). Também acrescentei neste momento um primeiro tópico a essa Fase, Presentación Personal, a ser preenchido pelos participantes no decorrer dos dias seguintes.

Encontro 3 – 28 de Outubro de 2014:

Embora estivesse programando o uso da sala de computação com os participantes neste Encontro, visto que a Sessão Guaranet já estava aberta, a organização da Escola informou que não seria possível, uma vez que a sala estaria fechada durante três dias para reforma do espaço. Como informaram antes do dia do encontro, pude preparar mais uma vez material para ser trabalhado *off-líneo* auditório estudantil.

Os participantes, mesmo requeridos, não buscaram ou levaram ao encontro qualquer material que pudesse ser trabalhado, então as atividades foram todas em cima do que eu havia levado.

Primeiramente, tratamos do tema música Guarani. Com o auxílio de fotos projetadas na sala em que nos reuníamos discutimos alguns instrumentos já vistos em momentos anteriores. Relacionamos quatro instrumentos que eram encontrados nos materiais aos quais tínhamos acesso, o mbaraka mirî, o mbakara, a rawe e o takuapu (ANEXO 7). Discutimos quais eram conhecidos pelos participantes, se haviam particularidades sobre seu uso na cultura musical Guarani e quais os nomes em Português e Espanhol dos instrumentos que também faziam parte dos repertórios dessas culturas linguísticas. O fato mais curioso aos participantes não indígenas foi que o takuapu é tocado apenas por mulheres e é, na verdade, nos costumes tradicionais Guarani, o único instrumento tocado por elas.

Assistimos ao vídeo Música Guarani – Itamarã Diamante do Oeste Paraná<sup>25</sup> que

<sup>25</sup> Vídeo Música Guarani – Itamarã em Diamante do Oeste. Paraná  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OLdC4FyIXUc>

continha, mais uma vez, uma versão de música tradicional Guarani. Discutimos, principalmente, as informações sobre os instrumentos que tínhamos acabado de ver.

Ainda sobre o assunto dos instrumentos, discutimos trechos do texto de Dissertação de Mestrado de Ary Giordani, intitulado Mbaraka: metonímia musical Mbya<sup>26</sup>. O primeiro texto acadêmico com o qual tínhamos contato durante o projeto revelou-se complexo, não apenas pelas construções linguísticas muitas vezes pouco comuns aos participantes como também pelas relações filosófico-culturais que foram feitas entre os significados culturais entre os Mbya dos instrumentos, principalmente o mbaraka.

Não nos ativemos a excertos específicos, liamos pedaços. Embora tenham participado das etapas de leitura conjunta e tenham tecido comentários breves sobre os assuntos, a complexidade do texto foi o que, provavelmente, provocou nos participantes uma aparente vontade de que a atividade fosse encerrada e voltássemos aos contatos com outras formas de linguagem, como os vídeos.

Tendo essa impressão questionei se desejavam ir à atividade seguinte e todos afirmaram que sim. Resolvi esclarecer o que o texto os havia feito sentir e com respostas como “Não, é legal [o texto], mas é meio difícil né. Tipo, o texto é longo e as palavras, assim, a gente não tá acostumado” (M.B.), confirmei o previsto. Comentei que aquele tipo de escrita era típico de um ambiente, o de universidades, de trabalhos científicos e questionei-os sobre o quanto estavam habituados com aquele tipo de leitura. Afirmaram que na escola tinham contato com os textos dos livros didáticos, mas que não eram bem como aquele e que, fora isso, não lhes era familiar “ainda”. Reforcei que era interessante que a sensação, para eles, era de que o contato ainda viria, mas que seria proveitoso se desde aquele momento enriquecessem os seus repertórios de leitura com textos também naqueles formatos. Perguntei se achavam pertinente se trabalhássemos durante o projeto mais textos naquele formato e, aos risos, responderam que não, que tinham preferência pelos vídeos, acima de tudo.

Decidi apresentar uma música Guarani diferente das vistas até então, composta e interpretada por indígenas Guarani Nhandeva. O rap intitulado Eju Orendive<sup>27</sup> meclava

---

<sup>26</sup> Dissertação de Mestrado de Ary Giordani

Disponível em:

[https://www.academia.edu/3395154/MBARAKA\\_METON%C3%8DMIA\\_MUSICAL\\_MBYA?auto=download](https://www.academia.edu/3395154/MBARAKA_METON%C3%8DMIA_MUSICAL_MBYA?auto=download)

<sup>27</sup> Vídeo Bro MC's – Eju Orendive

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>



as línguas Guaraní, Português e Espanhol e representava outras vertentes das produções musicais Guaraní. Embora aparentemente apenas os dois rapazes Guaraní (os únicos homens do projeto eram 3 indígenas Guaraní) tivessem gosto pelo estilo, todos declararam achar muito curioso e “legal” essa divergência do tradicionalismo, para engajar-se em estilos musicais globais.

Como última atividade do tópico, apresentei uma versão em Guaraní de uma música no estilo sertanejo. Apesar de não ter vídeo, como a música original é em Português, os participantes reconheceram e apreciaram a nova versão. “Professora, não deu pra entender nada, mas ficou legal, a língua deles é bonita, né” (M.B.).

Com esse comentário finalizamos essa primeira etapa e partimos ao segundo subtema, filosofia Guaraní. Foram organizados para este momento dois materiais relacionados ao assunto. Um texto que sintetizava algumas das produções de Bartolomeu Melià sobre a cultura Guaraní, mais especificamente sobre o que parecia ser uma ética do ser Guaraní, um modo de ser fundamentado em uma filosofia compartilhada entre os Guaraní e em alguns aspectos, entre os indígenas de forma geral. Também, preparou-se para a exibição um documentário sobre a cultura Mbya, o primeiro capítulo de *Pueblos Originários*<sup>28</sup>. No entanto, por questões de tempo, mas principalmente de variedade e profundidade da abordagem do tema, escolhemos em grupo discutirmos apenas o documentário, após assisti-lo.

Narrado em Guaraní e com legendas em Espanhol, os primeiros dez minutos do documentário forneceram informações estruturais para a organização da compreensão sobre o que se podia considerar a filosofia Guaraní. Um dos materiais mais ricos do acervo do projeto, talvez deveria ter tido, inclusive, uma elaboração mais adequada – exemplo do que se pretende tratar no capítulo de análise que segue esta metodologia – mas que na execução deste encontro antecedeu uma básica discussão. As compreensões sobre os conteúdos do documentário foram negociadas entre os participantes após a visualização do documentário, com colaborações de extratos de compreensão sendo compartilhados. As possibilidades do que provocou essa majoritária compreensão composta por pedaços e não compreensões mais coesas de todo o conteúdo são inúmeras.

De conhecimentos linguísticos a empatia com o tema, com o material, com o momento, por exemplo. No entanto nesta atividade as discussões não se prolongaram além

<sup>28</sup> Primeiro capítulo do documentário *Pueblos Originários*  
Vídeo Capítulo I – Mbya Guaraníes. Ñanderu, el Creador.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QiFkn6Vspmc>

de um compartilhamento de possibilidades ou pedaços de compreensão, a concordância tácita de que se havia dividido o suficiente para que todos tivessem supridas as expectativas de compreensão. O que poderia ter sido trabalhado especificamente com este material não se propõe a ser extensivo, visto ser apenas um dos fenômenos que poderiam ter sido abordados de outra maneira.

Como terceiro e último subtema do encontro, tivemos culinária Guarani. Assistimos a um vídeo que continha uma preparação culinária na aldeia Krukutu de São Paulo<sup>29</sup>. Feito a partir de milho, e assado em fogueira, os participantes indígenas afirmaram ser conhecido o alimento e os participantes não-índios associaram à pamonha, alimento por sua vez tradicionalmente cozido em água. No entanto, particularmente aos comentários pessoais em relação a gostos e formas de preparo de alimentos podem ser atribuídos os resultados desta atividade.

Em seguida lemos o depoimento de uma participante de uma oficina culinária Guarani<sup>30</sup>. O texto em Português, disponível com diversas fotos da ocasião em que esteve a autora e em formato de depoimento em blog, foi bastante discutido entre os participantes. Bastante interessados em discutir entre si seus interesses ou não pelas comidas em questão, pelas formas de preparo, pelas realização ou não daquelas ou de receitas similares nos seus círculos culturais, os participantes também se engajaram em discutir os nomes em Guarani dos alimentos em sua quase totalidade muito familiares a todos os repertórios culturais presentes. Dando graça aos participantes Guarani, todos se dispunham a reproduzir os nomes dos alimentos, o que permitia não só o conhecimento – ainda que superficial – linguístico, mas as experiências culturais que envolvem aqueles elementos em todos os repertórios presentes.

Finalmente, como última atividade do Encontro 3, lemos a resenha intitulada Os Mbya Guarani através da sua culinária doce<sup>31</sup>. O texto tratava, principalmente, da relação que toda culinária têm com os outros aspectos da cultura de cada povo, especialmente no caso os Guarani Mbya. O extenso compartilhamento das práticas culinárias entre os

<sup>29</sup> Vídeo Culinaria Mbya Guarani Aldeia Krukutu  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjCm4dWtVIO>

<sup>30</sup> Texto no Blog Come-se, sobre uma oficina culinária Guarani  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjCm4dWtVIO>

<sup>31</sup> Resenha Os Mbya Guarani através da sua culinária doce  
Disponível em: <http://seer.ufrr.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/36446/23722>

Guarani através da sua mobilidade histórica, a peculiar posição do sabor doce nas vivências gastronômicas deste grupo, as relações filosóficas entre os alimentos e a religiosidade Mbya. Mais uma vez o material permitia muito mais trabalho do que foi possível ser realizado. Questões de letramento acadêmico, linguísticas, de conteúdo para discussão e informativo são possibilitadas amplamente pelo texto, mas nas circunstâncias do projeto não foram totalmente aproveitadas. Os participantes se mantiveram na compreensão global do texto, a partir de uma leitura individual não extensiva. Discutiram questões como o que queria dizer a relação dos alimentos com seres sagrados, o que pensavam os participantes indígenas e não indígenas sobre isso. No entanto, possivelmente as ainda insípidas relações de intimidade entre os participantes provocaram um acucamento dos participantes indígenas, que tanto forneciam poucas informações pessoais sobre os temas como não promoviam discussões por iniciativa própria. Também por questões de tempo, não pudemos estender ao ideal as discussões sobre o material, tendo finalizado com esta atividade o Encontro 3 (ANEXO 8).

#### Encontro 4 – 04 de Novembro de 2014

Quando finalmente pode-se utilizar a sala de informática, os participantes do projeto puderam realizar suas primeiras experiências na plataforma.

Condição relevante e recorrente durante todos os trabalhos na sala de computação foram as situações desafiadoras materiais que enfrentávamos. A sala continha dez computadores, mas nem todos estavam abertos ao uso, alternando a quantidade em cada encontro. Também, a sala era dividida entre os participantes e professores da escola, condição, mesmo que contestada, imposta pela dinâmica da escola. Nos computadores passíveis de uso, nem sempre estava disponível acesso à Internet e a qualidade de conexão de rede era sempre precária, que dificultavam todas as operações que visávamos realizar.

Apenas 3 participantes compareceram ao encontro neste dia, A.M., F.C. e K.S. As três, num primeiro momento, entraram cada uma com seus dados de acesso na plataforma. Ficaram livres para se ambientarem antes de iniciarem as experiências de leituras das postagens de participantes de fora do grupo da escola e de preencherem e postarem materiais pessoais.

Após estes primeiros momentos de reconhecimento do material disponível, sugeri que preenchessem os seus perfis pessoais para disponibilização aos outros participantes. Também, que acessando o espaço Quem é Quem na página inicial da plataforma, elegessem perfis de outros participantes para leitura. Como era o primeiro encontro delas

com o material, relembramos algumas das principais ferramentas e objetivos, mas os trabalhos de leitura e compreensão foram mais individuais que coletivos durante este encontro. Orientadas a requerer qualquer tipo de assistência, seja sobre a plataforma, sobre o que poderiam fazer para preencher seus perfis ou acessorias linguísticas. Também foram encorajadas a utilizar ferramentas *online* de suporte linguístico para as dificuldades de interpretação ou de reconhecimento.

Acompanhei algumas das atividades em que se envolveram, como a leitura das postagens, incentivando para que se arriscassem nas interpretações, uma vez que as três estavam em contato com o Francês pela primeira vez. Foi um exercício surpreendente para elas, ter acesso à língua através de recursos metodológicos da IC. Enquanto liam os materiais, principalmente em língua francesa, disponíveis nas postagens dos colegas, eu acompanhava o andamento das compreensões, fornecendo ferramentas para que trabalhassem a intercompreensão. Recomendava que ficassem atentas às similaridades aparentes entre as línguas, percebendo que tanto a construção das sentenças quanto as palavras que ali estavam muitas vezes eram bastante similares ao Português. Também, que quando se deparassem com construções incompreensíveis, primeiro seguissem o texto para garantir que com o seguimento da leitura pudessem esclarecer as dúvidas anteriores. Caso não fosse possível e achassem que o que as estava parecendo opaco era imprescindível para a compreensão global do texto, fossem a recursos de tradução para resolver o engodo. No entanto, que estivessem atentas para exercitar suas habilidades de compreensão a partir dos seus conhecimentos linguísticos ao invés de fazer buscas por traduções de todo ou quase todo o texto.

Essas provocações já vinham sendo feitas ao longo dos encontros, porém, como a língua espanhola era mais familiar aos participantes, a compreensão resultava mais facilitada. O Francês, no entanto, carregava entre elas um mito de língua “mais difícil” (F.C.) e o exercício direto destas atividades que visam a facilitar a intercompreensão entre as línguas tanto foi precioso para o seu alcance naquele momento, quando poderiam vir a ser ferramentas de compreensão linguística que levariam para suas outras experiências.

As participantes se percebiam compreendendo as postagens e, neste momento houve ricos processos de contato interlinguístico, principalmente relacionados às línguas-culturas românicas entre si, mais do que ao Guaraní.

Todas preencheram seus perfis pessoais e fizeram postagens no fórum de apresentação (ANEXO 9). As técnicas de escrita entre os participantes do grupo da escola e fora dele são bastante diversas, como é possível perceber nos documentos que compõem

esse anexo. Há claramente uma distinção entre forma e conteúdo das postagens dos professores que participaram e dos alunos.

O início do planejamento do projeto estivera direcionado ao trabalho, principalmente, destas habilidades de leitura e escrita entre os alunos, buscando que alcançassem mais proximamente o padrão estabelecido, por exemplo, pelas postagens que se supunha seriam feitas pelos professores. No entanto, o decorrer dos fenômenos que se davam na execução do projeto e os estudos que se realizavam naquele momento redirecionaram os fundamentos da abordagem das práticas de letramento dos participantes, envolvendo-os num caráter de reconhecimento de seus valores e pertinências em relação às práticas culturais que os permeiam. Para além de tentar instrumentá-los com técnicas de leitura e escrita para a execução de uma avaliação específica, por exemplo, o reconhecimento e valorização das suas práticas de letramento permitiram ao projeto um caráter mais complexo e frutífero para estudos seguintes. Inclusive foram fortes sinalizadores do que se interpretou a respeito da pertinência dos recursos metodológicos do projeto, principalmente da plataforma, que serão abordados no capítulo seguinte de análise.

Estas atividades por questões de suas naturezas e todas questões materiais do encontro com que nos deparamos foram estendidas por todo o seu horário.

Encontro 5 – 11 de Novembro de 2014:

Mais uma vez, apenas 3 participantes foram ao encontro, sendo que os alunos indígenas tiveram que voltar à aldeia no horário regular, depois de suas aulas matutinas, porque o ônibus naquele dia não poderia esperar até as 15:30h. Compareceram M.B, A.J e K.S. Como apenas a última havia participado do encontro na semana anterior, ao início do percurso de trabalho daquele dia dedicou-se às mesmas atividades que haviam sido propostas no Encontro 4.

Preferiu-se reduzir o tempo de aprofundamento destas primeiras atividades tanto em respeito à colega que já as havia percorrido na semana anterior – o que não seria improdutivo, já que novos fenômenos poderiam advir da mesma atividade – mas também por haver outra atividade de também relevância ao decorrer do projeto prevista para realização naquele dia. Os recursos pouco eficientes aos quais tínhamos acesso limitavam o tempo de aproveitamento de cada atividade. No entanto, relevantes experiências puderam ser realizadas.

As reações sobre as conquistas em compreensão, principalmente nos textos de língua francesa, eram declaradamente de espanto e encanto com a experiência. Ao final da leitura das primeiras sentenças com a síntese da sua compreensão após cada uma declaradas para mim, que acompanhava o processo sentada ao seu lado, M.B. diz “É isso mesmo, Professora? To entendendo Francês. Que legal!”.

As participantes que ainda não o haviam feito, postaram suas apresentações pessoais (ANEXO 9) e preencheram os perfis pessoais na Sessão (ANEXO 10).

Embora não tenhamos estipulado que não voltariam mais aos exercícios de IC, foi proposto que a partir daquele momento se dedicassem a buscar na Internet materiais relacionados aos subtemas que estávamos abordando nos encontros para suas postagens no tópico Encontro 5, do Fórum referente à Fase 3 na Sessão Guaranet (ANEXO 11).

As três participantes, então, escolheram materiais sobre culinária e filosofia indígenas e, especificamente, Guarani, e postaram mensagens na plataforma.

Os materiais foram debatidos entre as colegas e com novas orientações sobre as atividades que seguiriam até o final do projeto, encerramos este dia. A Escola requereu que o projeto fosse finalizado uma semana antes, porque necessitavam dos primeiros dias de dezembro para finalização de alguns dos processos escolares entre professores e alunos. Desta forma, previmos o adiantamento do último encontro ao dia 25 de Novembro. Fortuitamente, neste mesmo dia seria organizado na aldeia um evento de produção cultural, ao que poderíamos nos juntar, integrando o quadro de apresentações com a devolutiva do decorrer do projeto e a apresentação do Dossier final. No entanto, ainda buscava-se a realização de muitas atividades, o que previu que na semana seguinte, dia 18, seriam usados momentos pela manhã e pela tarde para o projeto e que no dia 25 iríamos à aldeia, finalizando os encontros do projeto Guaranet.

#### Encontro 6 – 18 de Novembro de 2014

O projeto estava de certa forma restrito aos limites do grupo que participava ativamente dele, no entanto, havia o interesse de que a presença Guarani na escola estivesse sendo mais reconhecida e aproveitada do que vinha sendo. Em conversas com o vice-diretor, a coordenadora pedagógica, a Prof<sup>a</sup> Lúcia Cherem, o cacique da aldeia e o diretor da escola na aldeia, ficaram evidentes a necessidade e o interesse de todos que houvesse um momento de apresentação formal de alguns fenômenos da cultura Guarani aos alunos da Escola.

Organizou-se para no dia do Encontro 6, durante o horário de aula pela manhã, alunos do Ensino Médio participassem de uma roda de conversa com um representante da cultura Guarani da aldeia vizinha. Buscou-se a possibilidade de o cacique ser esta presença de referência aos alunos, porém na aldeia decidiu-se que o diretor da Escola de lá, Eriton Ruvixa, seria o palestrante.

Embora eu houvesse buscado organizar um encontro entre diversas turmas e o diretor no auditório estudantil, espaço bem estruturado para receber um grande número de pessoas e disposto de forma a estreitar o processo de troca de informações, não foi possível. A Escola definiu que deveríamos usar uma turma apenas, na duração de uma aula, na própria sala em que estivessem. Às 11 da manhã fomos à turma do 2º ano do E.M. em que estudava o participante L.G. Embora o evento tenha ocorrido e tenha sido aparentemente frutífero, acredito que a fala de uma figura representativa, em pé na frente dos alunos, de costas ao quadro-negro, com todos sentados em carteiras enfileiradas na sua frente, exatamente como uma clássica aula a que estão acostumados tantos sistemas educacionais, não alcançou as possibilidades que poderia em outro formato.

À tarde, quando do penúltimo encontro do projeto, último na Escola, compareceram 9 participantes, inclusive M. K., Guarani que não havia participado de nenhum outro encontro. Como previsto na organização, este momento foi destinado à produção de material para síntese das informações apreendidas durante o projeto, o Dossier da Fase 4 na metodologia Galanet. Com recursos como acesso às informações postadas na plataforma, impressora, canetas, lápis e rolos de papéis, no laboratório de informática da Escola foram produzidos dois cartazes que continham produções linguísticas, gravuras, colagens, de conhecimentos que os participantes julgavam ter adquirido durante o projeto (ANEXO 12).

De forma colaborativa e bem dinâmica os participantes do grupo da Escola discutiam os assuntos que iam ser abordados, liam materiais postados, organizavam a disposição das produções nos cartazes, negociavam entre si a função de cada um em cada atividade. Como espectadora das diferentes organizações relacionais que foram se dando entre os participantes ao longo do projeto, me pareceu aparente perceber o crescimento da intimidade de conversas entre todos, da propriedade para tratar dos assuntos abordados. Enquanto durante os últimos encontros os participantes Guarani vinham executando, de certa forma, papéis como sujeitos de investigação, a quem se dirigiam as perguntas, os que seriam referência para validação ou não das informações encontradas, nestes momentos finais estavam engajados com uma produção que era coletiva, que

valorizava todo e qualquer conhecimento disponível. Aparentemente para a relação política-social entre os participantes, o projeto havia sido espaço de construção e solidificação.

#### Encontro 7 – 25 de Novembro de 2014

Como o evento programado na aldeia aconteceria pela manhã, organizou-se que os alunos que não teriam avaliação marcada para aquele dia seriam dispensados para irem à aldeia. Os alunos indígenas nem iriam à escola no dia para nos receber e assim às 9h30 da manhã chegamos à aldeia Araça'i, M.B., A.N., F.C e eu, para encontrar três dos quatro colegas Guarani.

Assim que chegamos visitamos a aldeia, sendo guiados por nossos colegas. As três participantes não indígenas nunca haviam ido até lá, mesmo F.C., amiga próxima de A.M. desde antes do projeto. Lá conhecemos as famílias dos colegas, suas casas e A.M. nos convidou pra um bolo que havia feito. Os participantes conversavam sobre a vida na aldeia, principalmente, trocando experiências de vida e opiniões sobre elas.

Quando às 10h30 iniciaram os eventos promovidos pela escola e a comunidade da aldeia, fomos até o espaço central, perto da escola, onde haviam montado um palco. Estava lá quase toda a comunidade da aldeia, alunos da escola, pais, professores, diretor, pedagoga, e também o cacique e o ex-cacique da aldeia. Houve uma apresentação musical e de dança Guarani interpretada pelas crianças da aldeia, turmas da escola escolheram músicas de diversos gêneros para interpretar no palco, construindo um caráter plural e que valorizava os interesses e raízes culturais de muitos grupos, tanto Guarani quanto tradicionalmente não índios.

Às 11:30 iniciamos nossa apresentação. Eu apresentei brevemente o surgimento da ideia do projeto e seu desenrolar e introduzi o trabalho a ser apresentado. Em seguida, os participantes do projeto expuseram seus cartazes, explicaram o que haviam construído neles e o que o projeto havia significado para cada um. Obviamente pela dinâmica do evento, nem todos ficavam à vontade para expor extensivamente suas opiniões, porém todos em algum momento se apresentaram e expuseram a todos que lá estavam (ANEXO 13).

Após nossa apresentação o ex-cacique foi ao palco, ainda com os participantes do projeto Guaranet lá e fez comentários à comunidade sobre o projeto e o Dossier final. Como falou apenas em Guarani, os falantes apenas de Português do projeto acabaram recebendo apenas alguns trechos do depoimento, traduzidos simultaneamente por alguns



colegas. O fato de ter achado de grande significância o projeto, de necessidade de valorização da cultura indígena, bem como de integração com aspectos da cultura majoritária, reparos linguísticos nas produções dos cartazes, tais como correções de escrita de palavras Guaraní – feitas pelos próprios participantes indígenas –, foram alguns dos comentários que acabaram traduzidos a nós.

Ficamos pouco tempo após nossa apresentação porque alguns dos participantes tinham horário comprometido para estarem de volta. Desta forma, deu-se o último encontro do projeto Guaranet.

## 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

O vislumbamento do projeto Guaranet iniciou-se com expectativas que prezavam por relações, experiências e resultados ambiciosos, visto que estava relacionado à logística da organização de um projeto como tal, às práticas de letramento dos envolvidos, aos acessos materiais a suas ferramentas e situações, às dinâmicas pessoais dos que eram engajados a participar do projeto, e outros fenômenos. Diretamente ligado às línguas, que em algumas situações podem ser materiais de pesquisa sistematizáveis, dados contabilizáveis, o projeto estava em mesma proporção ligado à sua dinamicidade, e a sujeitos, situações e fenômenos também tão dinâmicos que permitiriam uma abordagem mais eficiente de um ponto de vista qualitativo. Trabalhar com a imprevisibilidade e com a insipiência fez parte de um processo de pesquisa que se sujeitava à vanguarda em seu contexto, que resolveu integrar conceitos que, além de se mostrarem interessantes aos trabalhos da linguística aplicada, eram paulatinamente percebidos como importantes num diálogo também com as ciências sociais, políticas, com a educação, com a antropologia, com a comunicação.

Rascunhar objetivos pautados em conceitos que ao longo do tempo vão se mostrando menos eficientes que outros para a abordagem de um tema, como aconteceu com esta pesquisa, é um processo plausível. Mais do que isso, perceber ao longo do desenvolvimento de um trabalho científico que o aprofundamento da experiência pode ser explorado quando se delineiam objetivos em alguns pontos distintos dos iniciais, é vivenciar o desenvolvimento da própria ciência que fundamenta os trabalhos. Quando buscou-se inicialmente um público-alvo designado para terem deliberadamente desenvolvidas, através de metodologias pedagógicas, suas habilidades linguísticas, vislumbrava-se uma necessidade que mais tarde apareceria como menos relevante. A ideia inicial de trabalhar com jovens indígenas e não indígenas, práticas de intercompreensão, para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com expectativas inclusive de instrumentalização para a realização da prova do vestibular apareceu no decorrer do processo deste Mestrado como uma inadequada abordagem, em comparação com o que poderia ser feito. Longe de entrar no mérito dos trabalhos com abordagens específicas de ensino-aprendizagem de línguas, com desenvolvimentos e expectativas quantitativamente mensuráveis, o que ocorreu com esta pesquisa foi a percepção de outras condições e necessidades que se adequavam em um outro tratamento aos fenômenos.

Assim como nos deparamos no percurso, minha orientadora e eu, com as concepções de letramentos de Brian Street que indicavam a possibilidade de manejo dos trabalhos com letramento a partir de uma perspectiva plural, que considerava as necessidades e as dinâmicas contextualizadas aos processos históricos e culturais, deparamo-nos com a possibilidade de abordarmos os fenômenos do próprio projeto de pesquisa de outra forma.

Inicialmente lidamos, desafiadoramente, com o estabelecimento de relações que fossem criadas e se mantivessem para a execução do projeto. Enquanto frequentemente entrávamos em contato com quem continha informações necessárias sobre as comunidades indígenas e escolas, principalmente a SEED, enfrentávamos intimidante escassez de possibilidades de público-alvo. Mostrava-se não apenas trabalhoso, mas aparentemente inviável a organização de um grupo específico com que pudéssemos trabalhar. O que colaborou para a reformulação da especificidade do público-alvo, por exemplo. Mas essa reformulação não se fazia necessária por inadequação dos objetivos da pesquisa com as necessidades de trabalhos no assunto, mas por inadequação dos sistemas de organização das relações entre indígenas e não indígenas. Alunos indígenas, da etnia Guarani, que falassem Português, estivessem intencionados a prestar Vestibular, tivessem acesso à Internet e estivessem próximo o suficiente para terem constante estímulo de participação é um grupo bastante específico e praticamente inviável. A suposição de uma maior vastidão de participantes, que levava em conta inclusive comunidades indígenas que se estendessem para muito além da região do primeiro planalto paranaense e a verificação de sua restrição, por si só já apresenta importantes apontamentos.

A quase raridade do grupo revelava a insipiência das relações indígenas e não indígenas nos contextos escolares dos Ensinos Médios do Paraná, do contato que se esperava com acesso a computadores e Internet, de acessos aos grupos indígenas para propostas de trabalho, fossem por dinâmicas internas das comunidades indígenas, por documentação e órgãos e instituições de trabalho com essas populações.

Ao invés de revelar objetivos de pesquisa que não tinham estruturação plausível, essas condições revelavam o amplo espectro do que poderia e deveria ser trabalhado nos campos da linguística, da educação, das políticas, em relação às populações indígenas. Mesmo tratando com um dos maiores povos indígenas da América Latina, irrefutavelmente fundamentais à cultura brasileira e paranaense, as condições de acesso e

desenvolvimento de trabalhos de linguística aplicada, de linguística social, eram precárias.

Para além de não trabalhar com alunos indígenas vestibulandos pela carência de público para pesquisa, mostrava-se possível e necessário um trabalho que abordasse muito mais questões que vinham se destacando. A saber, os contatos entre indígenas e não indígenas, o contato destas duas populações com a diversidade linguística, esta diversidade como promotora da experiencição de diversas realidades, as línguas como acesso e integração às culturas indissociáveis a elas, as diferentes práticas de letramento como válidas experiências culturais que permeiam as relações sociais e seu compartilhamento como promotor de riqueza de repertórios culturais.

Assim, a pesquisa teve que enfrentar um redirecionamento de objetivos que levassem em conta a especificidade de público-alvo, mas que também visassem alguns eventos que fossem propostas de reformulação dessas condições da realidade.

A busca por um grupo o mais semelhante possível a estas expectativas era concomitante às buscas por pessoas de outros lugares e repertórios linguísticos e culturais, afinal buscava-se relacionar quatro línguas em um mesmo projeto. As distâncias pessoais, embora fossem pretensamente diminuídas pelos meios de comunicação, continuaram a ser condicionantes dos engajamentos durante todo o processo da pesquisa. A dependência em recursos de comunicação virtual foi suficiente para limitar o trabalho de maneiras diversas, partindo das iniciais tentativas de contato e engajamento. Desde o precário acesso aos recursos digitais, por um lado, aos fenômenos diários que impedem a eficiência dos contatos frequentes, extensos e profundos entre as pessoas, através dos recursos de comunicação à distância, foram todos podando as participações de sujeitos distantes.

Desta forma já se percebia que a execução da pesquisa poderia ser realizada de forma a aproveitar as possibilidades de trabalho, reformulando direcionamentos básicos, que não diminuíssem a relevância da empreitada. Quando apareceram as possibilidades de desenvolvimento de algum tipo de projeto – ainda a ser construído – na escola Mario Brandão Teixeira Braga, o projeto pode assumir algumas dessas características que vinham sendo percebidas.

Acabou-se por eleger tratar como sujeitos de pesquisa os participantes do grupo da Escola de Piraquara. A execução dos encontros presenciais, as limitações no acesso à plataforma, a distância muitas vezes pouco contornável pelos recursos tecnológicos, a limitada duração do projeto imposta pelo tardio contato com a Escola e por organizações internas dela, foram fenômenos que impregnaram de dificuldades a extensão dos sujeitos

diretos de pesquisa aos participantes afastados. Embora tenham sido fundamentais à execução bem-sucedida de momentos da experiência, acabaram caracteristicamente sendo fontes de materiais linguístico-culturais durante o decorrer do processo mais do que objetos de pesquisa. O que por um lado compromete significativamente o resultado de um trabalho que almeja difundir extensamente através da Internet, línguas e culturas minoritárias. Por mais que a própria existência do material da Sessão Guaranet disponibilizado na rede seja uma bem sucedida empreitada de divulgação, manutenção e fomento da língua Guarani, aparece a necessidade de reformulações para o engajamento mais espesso por participantes afastados.

Embora tenha-se procurado estabelecer oportunidades para convívios interculturais que, inclusive, pudessem se estender ao término do projeto, o fato é que não há informações sobre as relações entre os participantes, pelo menos especificamente entre os participantes da Escola e os afastados, terem se prolongado. Pelo caráter mais conciso de uma pesquisa de Mestrado e as condições específicas desta pesquisa, ampla e desbravadora em muitos aspectos, não se pode acompanhar longitudinalmente as relações entre os participantes ou com as implicações do projeto em um prazo maior. No entanto, observou-se indubitavelmente a relevância de sua execução durante os momentos em que se deu, por todas as análises que aqui se registram.

Uma escola que tinha uma estrutura tão favorável ao enriquecimento através da diversidade linguística-cultural e que não apresentava estar engajada em processos de desenvolvimento dessas riquezas era um campo de trabalho mais que favorável, era oportuno e necessário. Mesmo nas condições limitadas que eram oportunizadas ao desenvolvimento do trabalho, como por exemplo, pela dificuldade de acesso à Escola, que se deu apenas no segundo semestre do ano de execução do início desta pesquisa, tornou-se relevante aplicar as experiências que se planejavam.

Quando se apresentou o projeto para as turmas, já tendo sido indicadas pelos organizadores da Escola as relações entre os indígenas e não-indígenas, percebeu-se claramente que a inserção daqueles alunos Guarani era superficial, nos padrões do que poderia ser uma escola que contém inexoravelmente em si tanta diversidade. O desconhecimento explícito de repertórios culturais dos Guarani, mas, mais que isso, das possibilidades que advêm da abertura aos contatos interculturais era alarmante e, em certo sentido, lamentável. Tanto alunos quanto professores e outras pessoas envolvidas nas dinâmicas da escola revelavam pouco contato com este universo. Embora diariamente conectados a representantes de vivências dos povos Guarani, a Escola de forma geral não

demonstrava nenhum desenvolvimento de fomento a essa diversidade. Os alunos eram tidos como “reservados” e suas vivências dentro da escola se restringiam às compartilhadas pela maioria dos jovens naquele contexto, fazendo com que participassem de trocas culturais que não incluíam explicitamente vivências Guarani. Inclusive durante o projeto foi possível perceber nas paredes do maior ambiente de circulação da escola, cartazes com lendas da cultura popular brasileira que tinham origem tupi-guarani, que eram compartilhadas com a cultura Guarani presente na Escola, mas que visivelmente não haviam incluído os conhecimentos daqueles indígenas que lá conviviam para sua concepção. Nenhuma alusão à escrita dos nomes mitológicos ou de qualquer elemento nas narrativas à sua origem Guarani era uma evidente falta de aproveitamento dos recursos disponíveis para a execução daquela atividade. Desta maneira, percebiam-se potencialmente os direcionamentos que podia percorrer a pesquisa.

A reformulação do interesse linguístico de desenvolvimento de habilidades em lecto-compreensão para experiências em intercompreensão e diversidade linguística que não apenas abordassem os fenômenos linguísticos por outra perspectiva, mas salientassem o caráter de intervenção social mais ampla do projeto, foram redirecionamentos fundamentais da pesquisa. Permitiram a partir do ajustamento às condições contextuais, uma mais eficiente abordagem dos fenômenos linguísticos e sociais que se pretendiam com a pesquisa.

A metodologia do projeto também apresentou alguns pontos em que especialmente pode-se atribuir necessidades ou possibilidades de mudança que visariam a resultados mais eficientes dos objetivos delineados. A extensão do engajamento dos alunos com o projeto começou a ser esculpida desde o primeiro momento de apresentação, que, talvez tendo ocorrido em outros formatos, pudesse ter sido mais eficiente. Ir de turma em turma, parando com certo incomodo o decorrer de uma aula, para pontualmente introduzir todo esse universo de trabalho e promover interesse para engajamento de um maior número de participantes pareceu ser insipiente. Quando se organizasse, por exemplo, um evento em que pudessem participar organizadamente vários segmentos da Escola, direcionado desde aquele momento à elucidação da diversidade cultural que vive a Escola, com elementos apelativos tanto a essa diversidade como à relevância do projeto, pode que se alcançassem mais frutiferamente candidatos a participar do projeto.

Outro fator que se demonstrou relevante ao desenrolar do projeto na Escola foi a formatação dos encontros. A organização de um trabalho tão pontualmente

descontextualizado das atividades da escola, ao mesmo tempo em que buscava permitir outra vivência no espaço escolar, limitava o alcance do projeto. Duas horas semanais, no contra-turno escolar, em apenas um dia específico, entravam em choque com as dinâmicas pessoais dos alunos, principalmente. Muitos disponibilizavam ou tinham contidas as suas experiências relacionadas à escola ao turno em que estudavam. Trabalho e outras atividades fora deste momento, transporte, foram fatores determinantes para a impossibilidade de comparecimento de alunos que tinham interesse em participar. Mesmo os que se dispuseram a percorrer o desenrolar do projeto muitas vezes entravam em conflitos que faziam as participações serem ralas, eventuais.

Desde o início debatíamos-nos com questões como logística da participação dos alunos Guarani, que dependiam de transporte específico para sua locomoção, de recursos para atravessarem a hora do almoço fora de suas casas e que, de certo modo, foram conquistadas pela organização da escola e do projeto. O reajuste do horário do ônibus e a possibilidade de almoçarem na Escola foram resoluções imprescindíveis para a sua participação e a efetuação do projeto. No entanto, elas não estavam isoladas de eventuais empecilhos, como a impossibilidade de que o ônibus realmente ficasse até o horário estipulado todos os dias do projeto. A ausência dos participantes no Encontro 5 porque tiveram que voltar no horário regular ou a necessidade de eu mesma ter que combinar que os levaria de volta à aldeia no encontro seguinte para evitar que faltassem pelo mesmo motivo, o que estava previsto, era bastante significativo em um processo tão curto de projeto.

As expectativas de trabalho com o que era teoricamente disponibilizado pela Escola não cumpriam com o desenrolar da realidade. Longe de ser responsabilidade da Escola somente, mas justamente por ser um processo de pesquisa de Mestrado que não disponibilizava de verba nenhuma, além das pessoais, os recursos que a Escola propunha oferecer se tornavam fundamentais. No entanto, a prática também limitada por recursos e dinâmicas da Escola não permitia a efetivação de componentes estruturais do projeto.

O auditório estudantil, espaço amplo e de grandes possibilidades de trabalho, não contava com acesso à Internet, o que limitava as práticas do projeto a configurações *off-line*. A sala de computação, recurso disponibilizado pela Escola quando do acordo de implantação do projeto não era equipada nem funcionava de acordo com as necessidades básicas do projeto. Poucas máquinas, antigas e com poucos recursos, um número variável de máquinas indisponíveis por problemas técnicos, acesso precário à Internet, dinâmica de compartilhamento do espaço com professores impossibilitada de organização definida.

Podia que chegássemos e não tivessem professores e podia que chegássemos e todos os computadores estivessem ocupados por eles, sendo que a Escola não organizaria horários exclusivos ao projeto. Não apenas o fato de ter menos recursos disponíveis desta forma, mas também a constante interferência da presença dos professores que, não integrados aos projetos se relacionavam com os alunos por vezes curiosamente em relação às atividades, por vezes sobre assuntos absolutamente diversos aquele momento.

Por mais que houvesse sido apresentado aos professores, também em um momento relativamente inadequado – um intervalo entre aulas, na sala de professores – e tivesse sido disponibilizado contato para maiores informações sobre o projeto, o engajamento dos professores, diretamente ligados às vivências plurais que se davam na Escola, foi muito pouco. Apenas a professora de língua Espanhola se interessou efetivamente pela participação no projeto e, mesmo assim, não compareceu a todos os encontros. O que se percebia é que se a partir daqueles eventos outra pesquisa tivesse oportunidade de ser efetuada, configurações que se acreditavam não fundamentais ao trabalho deveriam ser revistas e reformuladas. Por exemplo, a organização para a divulgação e estratégias para a manutenção da participação dos professores deveria ser foco de mais atenção e reformulações.

Como já mencionado, não apenas os alunos se abstinham de provocar intensamente as trocas interculturais que podiam advir do contexto da Escola, mas os professores também não estavam envolvidos nesta proposta. Não havia sido mencionada nenhuma forma de engajamento dos professores com os alunos Guarani ou representantes da tão próxima aldeia em trabalhos de divulgação de língua, de promoção de contatos interculturais. Não apenas para o engajamento deles no projeto da pesquisa que aqui se trata, mas para o despertar de possibilidades de atuação que eles próprios poderiam empreender nos seus locais de trabalho.

Para que a validade da pesquisa esteja, além dos resultados alcançados com a realização do projeto Guaranet, na análise da experiência de colocar em prática um projeto como tal, é inegável que a reformulação de diversas práticas componha parte fundamental desta análise. Os recursos materiais aos que estava sujeita a pesquisa foram imprescindíveis para sua estruturação. Ao longo do caminho foram sendo percebidos como escassos, incompatíveis com o que se planejava e com os resultados das negociações que antecederam a execução do projeto. Para a eventual continuidade de projetos como este, seriam necessárias reformulações que tornassem menos ambiciosas as expectativas de materiais disponíveis, principalmente de recursos digitais e de



mobilidade estudantil. Ou seria necessária a organização mais ampla de parcerias ou fornecimento de recursos que dessem subsídio à efetuação do processo de forma mais eficiente.

Trata-se aqui mais do que de frustrações por falta de alcance de expectativas. Esses apontamentos são relevantes para evidenciar as situações às que estão sujeitas as propostas de ensino, neste caso de línguas, que envolvem recursos digitais. A precariedade material da escola e de relações que permitissem o desenvolvimento estrutural mais denso do projeto revelam bastante sobre as condições de pesquisa e implantação de novas propostas às quais estamos subjugados. Os desejos de que, por exemplo, os participantes pudessem recorrer a espaços de formação digitais mais bem equipados, como os próprios laboratórios de língua da UFPR ficavam sujeitos às estratégias de mobilidade pessoais, não havendo mobilizações de recursos ou de relações que pudessem efetivar esses objetivos. Ou até mesmo visitas periódicas dos participantes à aldeia, que trariam oportunidades fecundas ao desenrolar do projeto, se tornavam inviáveis visto que os recursos e materiais dependiam exclusivamente dos pessoais da pesquisadora.

Outra questão que se tornou relevante no decorrer dos encontros foi que a relação dos alunos indígenas com a assiduidade às aulas era uma dinâmica percebida pela organização da Escola como especificamente cultural. As faltas que frequentemente se davam pouco tinham a ver com o seu possível desinteresse pelo projeto, isso porque não era apenas ao projeto que faltavam. Os comentários em momentos anteriores ao projeto de que os alunos indígenas são recorrentemente alunos que faltam muito e sujeitos de grande evasão escolar é um relevante fenômeno que, antes de ser abordado precariamente aqui, exclama possibilidades de pesquisa.

Não obstante a todas as limitações estruturais, o que se pode realizar com o projeto permitiu perceber o início de significativos trabalhos naquele ambiente. Mesmo que limitadamente, os participantes tiveram acesso a materiais digitalizados, a informações em diversos formatos sobre os temas em foco, à plataforma em alguns momentos, ao contato com pessoas de outros repertórios linguístico-culturais, a espaços que promoviam integração e valorização entre eles. Ainda que devam ser observadas as limitações do projeto que foi possível ser realizado, as conquistas de um espaço antes totalmente inexistente, de situações e experiências antes inconcebíveis naquela cultura escolar demarcam incontestavelmente os sucessos da pesquisa. Alunos que nunca tinham tido contato com a língua Guarani, mesmo estando tão próximos a ela, ou com a língua

francesa, a partir de então foram introduzidos nesses universos e fornecidos de ferramentas que poderiam prolongar sua relação com eles.

A significância das figuras estrangeiras, percebidas principalmente na leitura das postagens, acredita-se ter se dado para todos os participantes. Falantes de línguas se descobriam próximos ou se deparavam com o estranhamento de línguas relativamente afastadas, de modos de ser no mundo também próximos ou afastados. Principalmente através das postagens de apresentação, realidades culturais se encontravam e interagiam, fazendo acreditar terem sido fomentadas reações de afirmação, de reconhecimento, de reconstrução das estruturas internas dos participantes.

Figura 8: Apresentação pessoal no Fórum da plataforma

**Briser la glace / choix d'un thème > Presentación Personal**

▶▶▶ **Creo que aquí podremos nos presentar un poco y conocernos mejor.**

---

**jpc** (14/11/14 14:40)

J'ajoute ma présentation à cette série de passionnés...  
 Je m'appelle donc Jean-Pierre Chavagne, je suis à la retraite depuis un peu plus d'un an, et j'étais prof de portugais, et... d'intercompréhension, mais oui, j'ai eu des étudiants depuis 2004 sur Galanet et depuis 2012 sur EuRom5, tout ça à Lyon 2, université française de Lyon.  
 Avec MarianaF qui s'est présentée un peu plus bas, nous avons imaginé en 2009 un projet incluant le guarani, l'espagnol et le portugais. Il est exposé dans cet article : <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/chavagne.pdf>  
 Ensuite, c'était en 2010, avec l'université de Grenoble, et Christian Degache présent aussi sur cette page, et l'université fédérale du Paraná, et d'autres encore, nous avons présenté un projet qui hélas n'a pas été accepté mais qui pourra peut-être se réaliser un jour sous une autre forme. Le voici : <http://lingalog.net/dokuwiki/projets/ldm/projet>

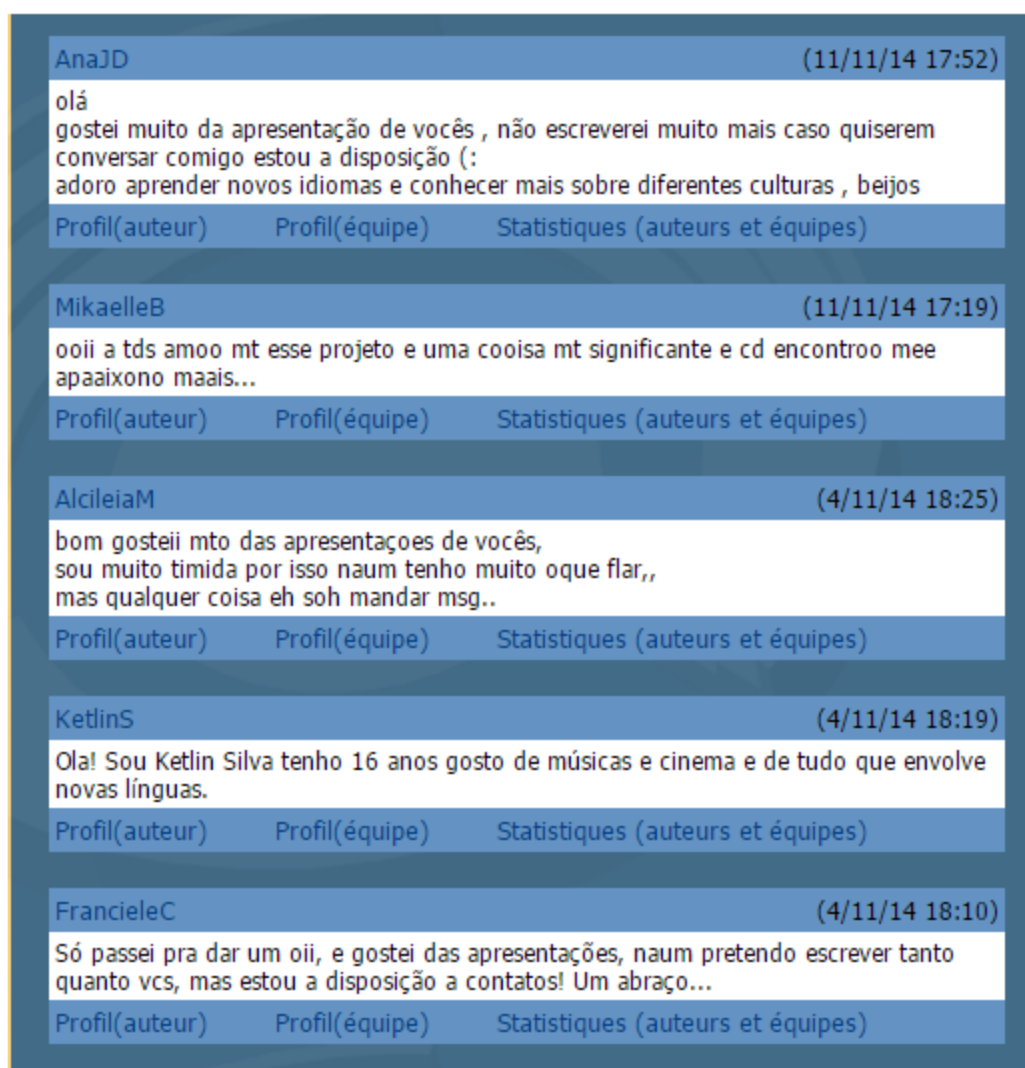
Profil(auteur)    Profil(équipe)    Statistiques (auteurs et équipes)

---

**LourdesC** (12/11/14 19:07)

Hola a todos.  
 Soy Lourdes Cardozo de Fernández. Casada, dos hijos y un nieto que es el sol de mi vida. Además del español, hablo portugués que es la lengua materna de mi madre, estudio francés con Mónica y para variar guaraní, que me encanta, porque todas las personas que vivimos por estos lugares, llevamos el guaraní en la sangre y mucha gente no sabe esta verdad. Aprovecho todas las oportunidades que tengo de aprender un poco más. Por eso soy fanática de Galanet. Espero que todos aprendamos sobre esta cultura guaraní que está en la región desde muchísimos años y es nuestro patrimonio auténtico.  
 Me encanta esta propuesta y les deseo éxito a todos !!!

Profil(auteur)    Profil(équipe)    Statistiques (auteurs et équipes)



Fonte: O autor (2016)

A obviedade de algumas considerações, como o reconhecimento da diversidade de discursos escritos, de práticas linguísticas, de letramento, não merece passar despercebida. O contato com pessoas que escreviam em outras línguas e com recursos de linguagem diferentes foi experiência bastante significativa naquele contexto. Alunos que nunca tinham tido contato com textos em língua francesa ou diretamente com estrangeiros com quem puderam estabelecer relações, a partir do projeto o tinham. Poucos lugares habituais de encontros promovem a liberdade de posicionamentos com que os participantes conduziram as postagens. Não apenas a liberdade linguística, que deliberadamente assumia a escolha da(s) língua(s) que cada participante usaria, mas também a liberdade de posicionamento em relação ao outro, à língua do outro. Os discursos, as construções textuais, expõem a variedade de existências que no espaço do projeto se confrontavam, fundamentando construções de significados que não apenas

poderiam ser inéditas aos envolvidos, mas que definitivamente não são comumente passíveis de ocorrência, vista a raridade da oportunidade de encontros como os do projeto. A perceptível satisfação de alunos que participaram do projeto era em relação não apenas à compreensão de material linguístico que era apresentada pelos professores estrangeiros, mas também em relação a modos de ser ulteriores. Essa conquista e a incitação do desenrolar desses contatos interculturais são relevantes considerações que se acredita poderem afirmar.

Em um contexto mais aprofundado, não apenas os significados dessas experiências para os participantes da Escola, mas também para os outros participantes, a partir dos seus pontos de vista, poderiam ser explorados. Não obstante, colocar indígenas e não indígenas que nunca haviam se inserido em um contexto digital plurilíngue direcionado à valorização da cultura Guarani foi uma experiência perpetuada por desafios, mas que se tornou relevante pelo seu caráter de vanguarda.

Em relação às formas de lidar com os eventos de letramento a pesquisa apresentou demarcadas características. Mesmo que em algumas propostas de trabalho em IC procure-se deliberadamente produzir práticas de letramento o mais direcionadas possíveis à normatividade, com vistas a facilitar o processo de compreensão do outro com quem se interage, a plataforma em realidade prevê e mostra válidas as diversas habilidades linguísticas dos participantes. É através do que já possuem como repertório que acedem às outras línguas. O conhecimento prévio fundamenta a compreensão das línguas com as quais se colocam em contato. Essa característica permitiria relacionar as concepções de validade de diversas práticas de letramento de Street, em que não necessariamente busca-se alcançar um padrão de produção linguística pré-estabelecido e, por vezes, descontextualizado, mas, além disso, coloca em contato pessoas que entre si mantêm práticas de letramento muito distintas. Esse confronto existe de maneira bastante democrática no espaço da plataforma, que se revela um dos poucos lugares favoráveis a estas experiências nas vivências acadêmicas, educacionais.

Não nos apegando a um modelo padronizador de produções de letramento para o decorrer do projeto, promoveu-se a democratização do espaço de produção que, na realidade, pertence aos participantes que nele estão, justificando que desenvolvam suas próprias regras linguísticas de uso. Evitou-se também que a habilidade linguística de cada um fosse interpretada como menos válida ou inferior. Ao ceder espaço para qualquer forma de letramento às quais tivessem acesso os participantes, validou-se a participação de cada um, construindo a crença de que se tratava realmente de um espaço colaborativo.

Corroborando com o que advoga a perspectiva de letramentos de Street, a análise do contexto em que se situava o projeto permitiu vislumbrar objetivos e estratégias que eram muito mais pertinentes a essas relações com múltiplas práticas do que com o trabalho para o estabelecimento de uma.

A variedade de inputs linguísticos, muito mais do que materiais linguísticos introjetáveis, instrumentalizava uma ampliação das possibilidades de vivência educacionais e comunicativas. Não apenas a variedade de discursos linguísticos, mas a multimodalidade dos recursos a que se tinha acesso oportunizavam uma realidade de contatos interlinguísticos muito enriquecida.

Figura 9: Material linguístico produzido no projeto

**Briser la glace / choix d'un thème > Encuentro 1**

MonicaBAI (31/10/14 21:22)		
Imágenes de la leyenda y de la flor del mburucuyá.	Flor del mburucuyá.jpg Leyenda del mburucuyá.jpg	
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

MonicaBAI (31/10/14 21:11)		
La mburucuyá o pasionaria es una planta trepadora medicinal de fruto comestible. La palabra "mburucuyá" es descriptiva de la hermosa flor. Mbu: esférica; Rurú: hinchada; Cu: lengua (por el gran pistilo) Oyá: adherido (por el pistilo adherido en el centro de la flor). Es una planta con una flor preciosa (la tengo en mi jardín).		
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (28/10/14 12:37)		
Hemos trabajado en el primer encuentro presencial en la Escuela Mario Braga para conocernos y empezamos el contacto con la lengua y cultura Guaraní. Como mucha influencia tenemos en los vocabularios Portugués y Español, hemos visto una leyenda, la del Mburukuja. La fruta también conocida como Maracuyá, Maracujá o Pasionaria tiene la origen de su nombre en la lengua Guaraní.		
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf

(28/10/14 12:36)

## LA PASIONARIA

MBURUKUJA / MBARAKUJA

Se solía contar que hace mucho tiempo, había venido de España, con sus padres, una joven blanca como la leche y muy linda.

Se dice que vivía feliz con sus familiares hasta que vio a uno de nuestros antepasados, un joven fuerte del que se enamoró.

A su padre no le gustaba el muchacho que amaba su hija y le dijo que no lo vea ni en secreto. La chica, a pesar de eso, quedaba calladita cuando él se acercaba fuera de la vista de sus padres y se encontraba secretamente con su amado.

Así estuvieron ellos, durante muchos días, con un amor bueno y limpio. Después llegó a oídos del padre de la joven que su hija se encontraba con el muchacho a quien él no quería. Furioso mandó a matar a su hija y la hizo enterrar bajo um árbol. Allí brotó una planta en forma de enredadera, se encaramó poco a poco en las ramas y tuvo unas flores de color morado. Desde ese día se le llamó mburukuja a esa planta y a su hermosísima flor.

Profil(auteur)

Profil(équipe)

Statistiques (auteurs et équipes)

Música Nhaneramo'i Karai Poty

AMBAT JAREKO NHANDEROPY'I RE  
 NHAROMBARAETE KARAI POTY  
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I  
 NHANERAMBI'I TENONDE GUXI  
 MBARAKA JAREKO NHANDEROPY'I RE  
 NHAROMBARAETE KARAI POTY  
 NHANERAMO'I TENONDE GUXI  
 NHANERAMO'I TENONDE GUXI

Tradução:

Altar na Casa de Reza

Vamos nos fortalecer, Karai Poty

Porta-voz da nossa tradição

Porta-voz da nossa tradição

Mbaraka na Casa de Reza

Vamos nos fortalecer, Karai Poty

Porta-voz da nossa tradição

Porta-voz da nossa tradição

Cânticos na Casa de Reza

Vamos nos fortalecer, Karai Poty

Porta-voz da nossa tradição

Porta-voz da nossa tradição

## Briser la glace / choix d'un thème > Presentación Personal

►►► **Creo que aquí podremos nos presentar un poco y conocernos mejor.**

jpc

(14/11/14 14:40)

J'ajoute ma présentation à cette série de passionnés...

Je m'appelle donc Jean-Pierre Chavagne, je suis à la retraite depuis un peu plus d'un an, et j'étais prof de portugais, et... d'intercompréhension, mais oui, j'ai eu des étudiants depuis 2004 sur Galanet et depuis 2012 sur EuRom5, tout ça à Lyon 2, université française de Lyon.

Avec MarianaF qui s'est présentée un peu plus bas, nous avons imaginé en 2009 un projet incluant le guarani, l'espagnol et le portugais. Il est exposé dans cet article :

<http://gerflint.fr/Base/Bresil7/chavagne.pdf>

Ensuite, c'était en 2010, avec l'université de Grenoble, et Christian Degache présent aussi sur cette page, et l'université fédérale du Paraná, et d'autres encore, nous avons présenté un projet qui hélas n'a pas été accepté mais qui pourra peut-être se réaliser un jour sous un autre forme. Le voici :

<http://lingalog.net/dokuwiki/projets/ldm/projet>

[Profil\(auteur\)](#)

[Profil\(équipe\)](#)

[Statistiques \(auteurs et équipes\)](#)

LourdesC

(12/11/14 19:07)

Hola a todos.

Soy Lourdes Cardozo de Fernández. Casada, dos hijos y un nieto que es el sol de mi vida. Además del español, hablo portugués que es la lengua materna de mi madre, estudio francés con Mónica y para variar guaraní, que me encanta, porque todas las personas que vivimos por estos lugares, llevamos el guaraní en la sangre y mucha gente no sabe esta verdad. Aprovecho todas las oportunidades que tengo de aprender un poco más. Por eso soy fanática de Galanet. Espero que todos aprendamos sobre esta cultura guaraní que está en la región desde muchísimos años y es nuestro patrimonio auténtico.

Me encanta esta propuesta y les deseo éxito a todos !!!

[Profil\(auteur\)](#)

[Profil\(équipe\)](#)

[Statistiques \(auteurs et équipes\)](#)

FrancieleC	(4/11/14 18:10)
Só passei pra dar um oi, e gostei das apresentações, naum pretendo escrever tanto quanto vcs, mas estou a disposição a contatos! Um abraço...	
<a href="#">Profil(auteur)</a>	<a href="#">Profil(équipe)</a> <a href="#">Statistiques (auteurs et équipes)</a>

MarianaF	(1/11/14 17:02)
Mba' éichapa!!! Yo también soy argentina, como la Mónica, pero de una ciudad que queda al pie de Los Andes. Vivo en Francia, como el Christian, y trabajo como docente en el Centro de Lenguas de la Universidad Lyon 2. Siempre me gustaron las lenguas, lo que me llevó a hacer estudios de lingüística y, en particular, a viajar. Y ello fue en realidad lo que me permitió tomar conciencia de la diversidad y consecuentemente del peligro de su disminución. Antes no podía, no sabía. Internet vino a facilitar las cosas ¿no les parece? Yo también tengo una hija, ¡Fernanda! La Leila, y un hijo que se llama Shunko. Ambos nacieron en Francia.	
<a href="#">Profil(auteur)</a>	<a href="#">Profil(équipe)</a> <a href="#">Statistiques (auteurs et équipes)</a>

ChristianD	(31/10/14 21:33)
Bonjour. Je suis Christian Degache, professeur français de l'Université de Grenoble. Mon domaine de spécialité est la didactique des langues et plus particulièrement les approches plurilingues et l'utilisation des technologies numériques pour les diffuser, éveiller l'intérêt pour les langues, montrer au plus grand nombre ce qui est réellement en jeu à travers les questions linguistiques... C'est par ce moyen que j'ai appris à lire la langue maternelle de mes parents, l'occitan nord-vivarois (en Ardèche, France). C'est cela aussi qui motive mon intérêt pour la question du guarani dans l'état du Paraná et dans les régions et pays limitrophes.  Je suis persuadé que je vais apprendre énormément de choses au cours de cette session et c'est avec une grande émotion que j'assiste à son lancement.	
<a href="#">Profil(auteur)</a>	<a href="#">Profil(équipe)</a> <a href="#">Statistiques (auteurs et équipes)</a>

Fonte: O autor (2016)

As produções linguísticas tiveram empreendidas as quatro línguas do projeto e, embora em proporções diferentes, revelam em todo o seu desenrolar, enriquecidas possibilidades de vivências linguística-culturais. Possivelmente por questões de proximidade ao tema da língua Guarani, muito mais recorrente nas culturas lusófonas e hispanófonas, o Francês tenha engajado menos produções linguísticas. No entanto, revelou ter sido um dos mais relevantes materiais de trabalho sócio-linguístico. Os contatos breves com a língua permitiram durante os encontros na Escola momentos de aproximação inéditos e significativos a alguns participantes.

Como é possível perceber a partir da figura acima exposta, o projeto se desenrolou estruturado por uma relativamente vasta riqueza de produções de letramento. Materiais em formatos diversos, produzidos por sujeitos diversos, apresentando línguas diversas tanto entre si como internamente. Poder lidar de forma abrangente, pretensiosamente



democrática e desierarquizante foi uma conquista do projeto dos pontos de vista educacionais, sociais e políticos.

Inegavelmente a inserção educacional dos alunos que participaram, quer no ambiente em que já estão, quer no acadêmico que talvez o suceda, ainda tem majoritariamente práticas de letramento relacionadas a um padrão de uso da língua, de escrita, especificamente. O que não nega possibilidades de trabalho com os usos normativos da linguagem escrita. Todavia, especificamente naquele contexto, foram consideradas as dinâmicas interculturais da Escola, as condições de trabalho as quais esteve submetido este projeto, as práticas de letramento compartilhadas, com suas relações sociais referentes. Assim, objetivar trabalhos de desenvolvimento linguístico relacionados a uma perspectiva autônoma, não apenas recolheria possibilidades de desdobramento da pesquisa como poderia ser apenas mais uma prática impositória e tolhedora.

Obviamente esta perspectiva não impossibilitava os trabalhos com objetivos diretamente linguísticos do projeto. Os exercícios de intercompreensão muitas vezes passam pela abordagem de aspectos especificamente linguísticos, como de análise das construções, de comparação lexical, até de identificação do perfil da prática de letramento que se lê. Pode ser relevante ao processo de compreensão identificar se o que se lê pertence ou não ao que majoritariamente se considera “correto” ou normativo nas línguas.

Inclusive, durante a análise sistemática posterior ao projeto, concluiu-se que houve diversas atividades que poderiam ter sido mais bem exploradas se tivessem também mais foco linguístico. Por aquele ser o início dos trabalhos em IC na UFPR e não termos tido acesso à época a vastas metodologias e abordagens pedagógicas, também por em alguns momentos terem sido focados demasiadamente os aspectos sociais do fenômeno, em detrimento dos linguísticos, entre outros motivos. Definitivamente as abordagens das atividades em algumas situações poderiam ter sido mais eficientes. Os recursos metodológicos da IC são vastos e seguramente poderiam ter fundamentado mais profundamente algumas das atividades. Como exemplo pode-se levantar a exposição sistemática de similaridades linguísticas entre as línguas românicas já estudadas, a fim de previamente fornecer recursos para a compreensão do que se viria a ler. Também os exercícios de revisão crítica sobre de que forma acedeu-se à compreensão, quais recursos internos, linguísticos, materiais forneceram ferramentas úteis nas construções de sentido. A exemplo, o trabalho através dos recursos sistematizados como *Les Sept Tamis*. Também mais momentos de contato direto entre os participantes das diversas línguas, que

favorecem momentos em que cada um organiza esquemas de exposição da sua língua para o outro quando se deparam com situações de incompreensão. Enfim, novamente, são extensas as possibilidades pedagógicas para se trabalhar com intercompreensão e não se pretende tratá-las à escassez ou relacioná-las especificamente a cada atividade. Porém, destacar para que esteja mais à atenção em outra situação em que se trabalhe com circunstâncias similares.

A forma como estavam acostumados a lidar com o ensino de línguas estrangeiras também foi confrontada, apresentando através da Intercompreensão novos recursos tanto para alunos quanto para a professora que participou. As concepções e fundamentos da IC passavam de materiais e técnicas direcionados ao ensino e aprendizagem de línguas para experiências que colocavam sim os participantes em contato com formas de desenvolver habilidades linguísticas, compreensivas, mas iam além. Permitiam espaços nos quais várias formas de letramento construiriam significados e vivências que visavam a integrações culturais, ao desenvolvimentos dos indivíduos a níveis interrelacionais. Utilizar os recursos digitais das propostas de trabalho em Intercompreensão acrescentava possibilidades de envolver os participantes em um amplo ambiente de divulgação linguística, de contatos interpessoais e de manutenção de uma cultura linguística histórica e predominantemente oral, a indígena. Além de ser um espaço passível de exploração para a afirmação de possibilidade e validade de múltiplas práticas de letramento, que coexistem, se complementam e se reconstroem em relação.

Após a finalização dos encontros do Projeto Guaranet no final do ano de 2014, por questões pessoais, o processo do Mestrado foi interrompido por seis meses. Quando do seu retorno, discutiu-se entre os primeiros organizadores da proposta, a saber, a Profa Dra Lúcia Peixoto Cherem, o Prof Dr Christian Degache e eu a possibilidade de execução de mais uma experiência de campo similar, mas já reorganizada de forma a buscar inibir algumas das complicações encontradas na primeira versão. Destacava-se, principalmente, a proposta de estabelecer o projeto oficialmente como atividade escolar. Surgiu a partir de conversas com a professora de Espanhol A.N. que participou do projeto a ideia de implantar uma nova versão dele durante suas aulas, com uma ou mais turmas, dedicado a partir daquele caso, especialmente ao trabalho com língua Espanhola, mas ainda relacionado ao Guarani e à IC. Não apenas o fato de a professora ter adoecido gravemente e ter se afastado de suas atividades, mas também o fato de o programa de Mestrado não contar com uma extensa programação de prazo, definiu-se que o projeto não seguiria nova versão aplicada. Alguns fatores como a implantação e análise de dois projetos, dentro de

um estreito cronograma, tendo em vista as dificuldades de implantação que haviam sido encontradas, se mostravam desfavoráveis a este desenrolar da pesquisa. Também, foi estabelecido que o material advindo da análise de todas as circunstâncias que envolveram o projeto Guaranet que foi possível ser realizado seria fecundo o suficiente para o material de análise que se propõe aqui. Desta forma, o projeto Guaranet realizado em 2014 deixou de ser abordado como apenas um projeto-piloto, para ser explorado como complexo material de pesquisa, mesmo considerando sua não extensa aplicação.

Outra relevante análise que pode ser feita envolvendo a metodologia, mais especificamente, a plataforma Galanet nesta experiência, aponta para uma crítica não inédita, mas de certa forma atualizada sobre o recurso. Devido claramente às circunstâncias em que foi criada e a forma como vinha sendo desenvolvida, a plataforma aparece como suscetível a críticas. O primeiro apontamento, em relação à metodologia organizada por Fases remete à relativa falta de dinamicidade. Ser caracterizada tão estruturadamente não é apenas fundamento metodológico à plataforma, é em muitos momentos desafiador, quando a organização da Sessão não depende exclusivamente de uma metodologia a seguir, visto que conta com procedimentos paralelos autônomos. Evidentemente, como ocorreu com o projeto, há certa possibilidade de ginha com os recursos, o que apareceu como favorável ao seu uso nesta situação. No entanto, já é sabido que essa estruturação potencialmente rígida não é a metodologia mais adequada para algumas situações, razão que, inclusive, fundamenta ações sucessoras como o projeto MIRIADi, do qual já se comentou.

No entanto, a principal crítica que se construiu há de poder ser vislumbrada inclusive nestes projetos mais recentes, como o MIRIADi. De fato, sucedeu ao projeto Guaranet a percepção de uma relação de estranhamento tão significativa entre os alunos da Escola participantes e os recursos da plataforma que tornaram pouco produtivos fenômenos que em outra circunstância não o seriam. Um espaço virtual criado por universidades europeias - ainda que compostas por incontáveis repertórios culturais de quem as compõem - é um material que em algumas circunstâncias, por exemplo, sua original acadêmica, se mostra impecavelmente ajustado, mas em outras, incompatíveis. A natureza da organização visual e de recursos da plataforma condiz muito pouco com o que os sujeitos demonstravam familiaridade. Comparada aos outros recursos de comunicação – e por que não de educação e letramento? – aos que estão expostos e envolvidos, a plataforma apresentava pouco apelo e limitações estruturais. Percebeu-se que tanto a configuração visual da plataforma como o acesso burocrático às ferramentas

internas e até à própria plataforma em si, visto que, por exemplo, não se podia acessar a ela adequadamente pelo celular, eram empecilhos para o engajamento dos participantes com a ferramenta. O próprio caráter dos materiais linguísticos que construíram os participantes indica a presença de outros ambientes virtuais como norteadores das expectativas e práticas de comunicação. Seja pela associação das produções escritas pelos alunos participantes a formatos recorrentes em mensagens de texto em redes digitais de comunicação ou pelo constante uso destas redes sociais mundiais para comunicação paralela durante os encontros. O que se percebeu foi que a standardização das comunicações digitais têm se dado em referência aos padrões encontrados em ambientes como Facebook, Twitter, Whatsapp e tantos outros recursos amplamente utilizados. O que pode ter provocado, neste projeto, que um recurso distante a este padrão tenha parecido estranho, insatisfatório, desinteressante.

Não se destina aqui a invalidar o processo de uso da própria plataforma Galanet, caso volte a se estabelecer permanentemente, ou de outros recursos similares em contextos como aquele. Seria contrariar todas as propostas de pluralidade defendidas pelo trabalho até agora. Os alunos, inclusive por serem confrontados com as possibilidades de uso de outros recursos de comunicação que fogem dos seus padrões, podem experienciar de forma construtiva e rica essa nova relação. No entanto, abordar os fenômenos da IC, mesmo que em bastante sintonia com o que se propõe nessas plataformas pedagógicas, em outros modelos de comunicação em rede pareceu ser valioso apontamento para experiências similares que venham a ocorrer. Em um ambiente já familiar e composto por diversos recursos favoráveis às atividades de IC, as redes sociais mais conhecidas no momento demonstram, possivelmente, valioso campo de investigação e trabalho.

Mais uma vez, estes apontamentos não se destinam a desvalorizar a construção de projetos e materiais pedagógicos como o Galanet ou MIRIADi, mas ao reconhecimento de novas possibilidades de adequação em determinados contextos, que também podem trazer investigações complexas e frutíferas.

Para a execução e o melhor aproveitamento do trabalho que foi desenvolvido ao longo deste processo de pesquisa buscou-se abordar os fenômenos das formas como esta análise pretende sistematizar. Entre os vislumbres das carências no decorrer do processo e as propostas de novas formas de abordagem de fenômenos como os que ocorreram, alguns alcances da pesquisa se destacam. Promover efetivamente contatos interpessoais, interlinguísticos, interculturais, introduzir na Escola abordagens de ensino de língua que divergem das convencionais, iniciar naquele espaço metodologias específicas para a

consolidação da presença Guarani, permitir um espaço tolerante, democrático de práticas de letramento, observando estar em conformidade com o contexto histórico-cultural em que estamos inseridos são indiscutíveis efeitos deste processo de pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Guaranet revelou-se uma proposta de trabalho em linguística aplicada em educação, em comunicação, em ciências sociais e políticas em diversos níveis. Interrelacionando essas áreas das relações humanas em diversas experiências que envolviam as práticas de letramento, intercompreensão e as relações interculturais que se deram durante todo o seu percurso.

O seu porte, estabelecido a partir de diferentes variáveis e contextos, não se viu restrito. As condicionantes que, no seu desenrolar, foram se configurando, permitiram reformulações para sua própria execução, mas também na sua análise posterior e configuração de propostas de seguimento. As relações interpessoais, para o estabelecimento de um público-alvo, foram determinantes processos na sua configuração. A relativa escassez de públicos indígenas e não indígenas que convivessem em contexto escolar para além de aparentemente impedir o desenvolver do projeto no formato esperado, revelava importantes realidades dos convívios linguístico-culturais do nosso país e apresentou necessidades e possibilidades de trabalho irrefutáveis. A especificidade do contexto em que se lidou configurou a formação de um grupo, ao mesmo tempo que relativamente pequeno, muito significativo. Os alunos indígenas e não indígenas da Escola Mario Brandão Teixeira Braga, de Piraquara, possuíam repertórios linguístico-culturais que, junto aos materiais e relações fornecidas a partir dos participantes afastados, construíram um espaço plural e rico. A análise das diferentes abordagens que poderiam ter sofrido os fenômenos do projeto ou que podem vir a sofrer propostas futuras de trabalho, demonstrou a válida experiência do que se realizou e ofereceu reflexões e ideias fecundas. Mesmo com precários acessos materiais, quando avaliados comparativamente às expectativas de projeção, advindos dos recursos digitais e materiais em geral, das dinâmicas logísticas e de cronograma, o projeto obteve relevantes resultados em relação a sua proposta de divulgação da língua-cultura Guarani e do fomento à diversidade linguística através das experiências em contato linguístico e intercompreensão.

A possibilidade de acesso a materiais e experiências digitais foi um dos válidos resultados da empreitada. Embora a língua Guarani já seja veiculada em redes virtuais, o trabalho configura novas e fecundas formas de apoiar-se no mundo virtual para fomento e manutenção dessa línguas.

Também a instrumentalização para ensino/aprendizagem de línguas através de abordagens e metodologias propostas pela Intercompreensão novas naquele contexto. A

Intercompreensão que ainda não encontra espaço expandido nas escolas regulares e nas propostas amplamente disseminadas, como as de base dos currículos educacionais brasileiros, pode se desenvolver com essa experiência. Oferecer a professores e alunos novas realidades de trabalho com as línguas é fomentar a oportunidade. Seja pelas propostas de multiplicidade de línguas, pelas configurações dos acessos a elas e usos delas e pelas características plurais de compartilhamento e construção de conhecimento. A Intercompreensão e as ferramentas do projeto fundamentaram importantes conquistas. Oportunizar experiências em línguas antes pouco íntimas se revelou uma forma de ampliar o espectro de possibilidades de desenvolvimento dos participantes. O Guarani, o Português e o Espanhol, que já conviviam de certas formas naquele espaço, puderam ter suas relações expandidas inclusive à inserção de uma quarta língua proposta pelo projeto, o Francês. Obviamente o desenvolvimento intencionado pelo projeto não se restringia aos puramente linguísticos, tendo sido possível fomentar interações interculturais amplas e fundamentais entre as culturas que co-constróem essas línguas.

Mesmo que o Guarani, a priori, não estivesse nas propostas de Intercompreensão que fundamentavam o trabalho com as línguas românicas do projeto, ele acabou participando, inclusive, de processos que aproximavam a construção de significados entre os falantes das diferentes línguas. Assim como um léxico internacional, comum às línguas românicas, pode provocar com línguas “afastadas” como o inglês, relações de aproximação, também o Guarani com o Espanhol, o Português e até o Francês – *manioc*, por exemplo, participa do repertório dessa língua com raízes Tupi-Guarani – proporciona esses encontros. Assim, embora as expectativas de trabalho em Intercompreensão em que falantes de Guarani usassem e tivessem compreendida a sua língua sejam fatores desafiadores, vistas as raízes genealógicas relativamente distantes, demonstra-se que não são absolutamente alheias entre si todas as línguas do projeto, sendo capazes de provocar reconhecimento e aproximação.

Outra relevância deste trabalho foi a organização de espaços em que pudessem colaborar e serem validadas diferentes práticas de letramento. Desde a pluralização de materiais de divulgação linguística-cultural, às formas de apresentação virtuais e presenciais desses materiais, até as produções linguísticas dos participantes. A efetividade de um espaço democrático de produções linguísticas permite vislumbrar efeitos de enriquecimento dos repertórios e de tolerância em relação às diversas práticas de letramento em que os diversos sujeitos se envolvem.

As reformulações para possibilidades de estruturação de futuros trabalhos e pesquisas nestes segmentos foram possíveis através das análises críticas a que se propôs este projeto. Entre diversos segmentos que mereciam distintas abordagens, como as propostas de engajamento de participantes e os recursos materiais e metodológicos, é possível destacar os que se mantêm potencialmente fecundos. O ambiente escolar, com seus diversos atores, é um campo vasto no qual propostas como as deste trabalho deveriam ser erguidas. Propostas estas que por sua vez também se revelam necessários objetivos de trabalho especificamente em ensino de línguas e desenvolvimento humano.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, J. C. de; OLIVEIRA NETO, G.; BRITO, A. M. **Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas**. Publifolha, 2011.

BLANCHE-BENVENISTE, C. **L'intercompréhension des langues romanes**. In: L. Colles, J.-L. Dufays & G. Fabry (Eds.), *Didactiques des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*. 2001. p.455-463. Bruxelles: De Boeck.

\_\_\_\_\_. **La méthode EuRom4. Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'Intercompréhension**. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006. p 8-11.

BORBA, M. S; ARAGÃO, R. C. **“Multiletramento” e os novos desafios na formação do professor de inglês**. 1º CONLIRE. Ilhéus, 2009.

BRENZINGER, M. (ed). **Language diversity endangered**. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2007.

BRENZINGER, M.; GRAAF, T. **Documenting Endangered Languages and Language Maintenance**. In: *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. UNESCO. Oxford: Eolss Publishers, 2003.

CAPUCHO, F. **L'intercompréhension: l'innovation decline au passé, au présent et au futur**. REDINTER-Intercompreensão, 3, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011, pp. 15-36

CHAMORRO, G. **Língua, identidade e universidade: pistas para uma experiência intercultural a partir do conceito guarani de palavra**. Tellus, v7, n13, out. Campo Grande, 2007. p. 37-49

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. 1ed. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M (eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge, London. 2001

CRYSTAL, D. **Vanishing languages**. Civilization. Fev/Mar. Washington: Library of Congress, 1997. p. 40-45

DA SILVA, A. L. F., **REDUÇÕES JESUÍTICO-GUARANI: espaço de diversidade étnica**. Dissertação UFGD, 2011.

DEGACHE, C. **Nouvelles perspectives por l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept**. In: ARAÚJO E SÁ, et al. (Org). *A Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, prática, formação*. Aveiro, 2009. p.81-102

\_\_\_\_\_. **Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues.** In: Séminaire International "L'intercompréhension entre langues voisines". Geneva, 2006.

\_\_\_\_\_. **Didatique du plurilinguisme.** Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprendissage des langues. Synthèse de la activité de recherche. UFR des sciences du langage, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III, 2006.

DE OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico.** Revista Linguagem. 11<sup>a</sup> ed. Nov-Dez, 2009. [s/p].

DERRIDA, J. **Of Grammatology.** Baltimore: Johns Hopkins, 1976.

DOYÉ, P. **Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe:** from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. 2005. Strasbourg: Council of Europe.

ECO, U. **A Procura da Língua Perfeita.** Lisboa: Editorial Presença. (trad.) 1996

ÉLOY, J. **Langues proches: que signifi e de les enseigner.** ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines. 136. Paris: Didier Érudition, 393-401. 2004

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakthin. Curitiba: Criar, 2003

FERREIRA, J. C. V. **Municípios Paranaenses: origens e significados de seus nomes.** Cadernos Paraná da Gente. 5ed. Curitiba: Secretaria de Estado de Cultura, 2006.

FISH, S. **Is There a Text in This Class?:** The authority of Interpretive Communities. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GIBSON, K. **English Only Court Cases Involving the U.S. Workplace:** The myths of language use and the homogenization of bilingual worker's identities. Second Language Studies: University of Hawaii. v22, n2, 2004. p.1-60

GUIRARDELLO, R. **A Reference Grammar of Trumai .** Tese de Doutorado, Linguistic Department. Houston: Rice University, 1999.

HERMOSO, A.G.. **La Intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse.** Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, n° 21, IV, 41-47. 1998

ILARI, Rodolfo. **Lingüística Românica.** São Paulo: Ática, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, **Censo Demográfico: Características Gerais dos Indígenas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p.1-245

JAMET, M.C.; SPITA, D. **Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur**. REDINTER-Intercompreensão, 1, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2010, pp. 9-28

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LADEFOGED, P. **Another View od Endangered Languages**. *Language*, Vol. 68. No 4. Dez 1992. P 809-811

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEMKE, J. L. **Metamedia literacy: transforming meanings and media**. In: REINKING, D. et al (Eds.) *Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. p. 238-301.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. & STEGMANN, T. **EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début**. Aachen: Shaker-Verlag. 2004

MELLO, M. C. O. **Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista de Marília. 2003

MOLON, S. I. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. *Psicologia em Estudo*. Maringá. V. 16, n 4, p 613-622. Out-Dez 2011.

NOBRE, D. **HISTORIA DO POVO GUARANI NO BRASIL**. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005

LAGORIO, C. A. & FREIRE, J. R. B. **Aryon Rodrigues e as Linguas Gerais na historiografia linguística**. *D.E.L.T.A.*, 30 especial, 2014. p 571-589

LEHMANN, C. **Documentation of Endangered Languages: A priority task for linguistics**. Erfurt: Universität Erfurt, 1999.

MARTINS, S. A. **A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue**. *Revista Moara*, n.42, Jul- Dez, 2014.

MASSCHELEIN, J. **E-ducating the gaze: the idea of poor pedagogy**. *Ethics and Education*. v.5, n.1, p 43-53, 2010.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JÚNIOR, N. **O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas**. Scientific American (Brasil). n3, Amazônia (A Floresta e o Futuro). 2008. p.36-46

MOORE, D.; GABAS JÚNIOR, N. **O Futuro das Línguas Indígenas Brasileiras**. In: FORLINE, L. et al (Org.). Amazônia além dos 500 Anos. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2006, v. , p. 433-454.

MORELLO, R.; DE OLIVEIRA, G. M. **Uma Política Patrimonial e de Registro para as Línguas Brasileiras**. Revista Linguagem. UFSCar. [s/d]

MORTATTI, M. R. L **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo- 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED. 2000.

NORTH, X. Ouverture. In : DGLF, Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – **Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l’Intercompréhension**. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 3-7. 2006

PAUL. R. **Critical and Cultural Literacy: where E. D. Hirsch goes wrong**. In: PAUL, R.; BINKER, A. J. A. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Foundation for Critical Thinking. Tomales: 2012.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman. 1994

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge. 2010

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

PLANET, M. T. **Les perspectives multimodales de l’intercompréhension aujourd’hui, ou différentes manières de “[partir] de sa langue [et de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres”** REDINTER-Intercompreensão, 3, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011, pp. 51-62

PLOQUIN, F. **Esprit de famille**. Le Monde Diplomatique, Dossier «On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes», January 2005.

RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Atica, 1993.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas**. In Ciência Hoje, vol. 16, n 95, Nov. 1993.

SALLABANK, J. **Language documentation and language policy**. In Peter K. Austin (ed.) Language Documentation and Description, vol 7. London: SOAS. 2010. p 144-171.

SANTOS, L. **Defining Intercomprehension: is a consensus essential?** In: REDINTER-Intercompreensão, 1, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2010, pp. 29-46

SILVA, R. C. **Plurilinguismo em ambientes virtuais de aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas.** Tese de Doutorado. UNICAMP, 2012.

SIMAS, H. C. P; PEREIRA, R. C. M. **Língua e identidade potiguara.** Investigações. v22, n2, Jul, 2009. p89-110

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SOBRINHO, V. V. L. **Resenha: Letramentos Sociais de Brian Street.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 219-228, jan./jun. 2015

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice** Cambridge: CUP. 1984

\_\_\_\_\_. **Literacy practices and literacy myths.** In R. Saljo (Ed.) *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*, Springer-Verlag Press, 59-72. 1988

\_\_\_\_\_. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2) Teachers College: Columbia University, 2003.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas Interculturais sobre o Letramento.** BAGNO, M. (Trad.) 2007. Original: STREET, B. *Cross-cultural perspectives on literacy.* VERHOEVEN, Ludo (Ed.). (1994). *Functional Literacy: theoretical issues and educational implications*; Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 95-111.

## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

BATISTA, R. O. **Línguas Indígenas em Gramáticas Missionárias do Brasil Colonial**. CEDOCH-DL/USP; Mackenzi. 2005. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dl/cedoch/downloads/boletim7\\_13-39.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/cedoch/downloads/boletim7_13-39.pdf) Acessado em: 25 de março de 2016

BLANK, C. A. **A Intercompreensão em Línguas Romanas**. Hispeci&Lema On-line. Bebedouro, ano 1, vol. 1. 2009. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/12/19042010150157.pdf> Acessado em: 13 de Outubro de 2015

CAROLA, C. H. **Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes do Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. USP. 2015 Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde.../2015\\_CristinaHelenaCarola\\_VOrig.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde.../2015_CristinaHelenaCarola_VOrig.pdf) Acessado em: 12 de Setembro de 2015

D'ANGELIS, W. **Guarani**. ELB Unicamp. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerNoticia.lab?id=252> Acessado em 08 de Agosto de 2015

DIETRICH, Wolf. **O Guarani Paraguaio**. Site de apresentação. 2010. Disponível em: <http://www.etnolingustica.org/lingua:guarani-paraguaio> Acessado em: 04 de Novembro de 2015

ERA – Real Academia Española. **Orígen**. 2016. Disponível em: <http://www.rae.es/la-institucion/historia/origenes> Acessado em: 25 de março de 2016

FERNÁNDEZ JAEN, J. **El latín em Hispania: la romanización de la península Ibérica**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-latn-en-hispania-la-romanizacin-de-la-pennsula-ibrica-el-latn-vulgar-particularidades-del-latn-hispnico-0/> Acessado em: 16 de abril de 2016

FUNAI. **Historia e Cultura Guarani**. Site <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani?start=1#>

IILP- Instituto Internacional de Língua Portuguesa; Comissão Nacional de Moçambique. **CARTA DE MAPUTO**: Compacto, 2011. Disponível em: [http://www.conferencialp.org/files/lourenco\\_carta\\_maputo.pdf](http://www.conferencialp.org/files/lourenco_carta_maputo.pdf) Acessado em: 25 de março de 2016

HIRSCH JR, E. D. **Cultural Literacy**. 2001. Disponível em: <https://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic469725.files/hirsch.pdf> Acessado em: 13 de Outubro de 2015

INSTITUTO CERVANTES. **El Español, una lengua viva**. s/d. Disponível em: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf> Acessado em: 17 de abril de 2016

MEDEIROS, A. A. D. **A Língua Portuguesa**. Editora UFRN. 2001 Disponível em: [http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt\\_index.php](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_index.php) Acessado em: 17 de abril de 2016

LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (ed). **Ethnologue: Languages of the world**. 7ed. Dallas: SIL International, 2013. Disponível em: <http://www.ethnologue.com> Acessado em: 12 de Agosto de 2015

MATTOS, A. M. A. **Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI**. In: JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/22474/16915> Acessado em: 22 de Outubro de 2015

MELIÀ, B. et al. **Guarani Retã: Povos Guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai**. 2008. Disponível em: [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/caderno\\_guarani\\_%20portugues.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf) Acessado em: 01 de Setembro de 2014

MOREIRA, C. M., **A influência do Tupi na formação do português do Brasil**. Mesa-redonda, II CLUERJ. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/3/cristianomarinsmoreira.pdf> Acessado em: 03 de Outubro de 2014

MOSELEY, C. **Atlas of the World's Languages in Danger**. UNESCO publishing. 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html> Acessado em: 10 de Maio de 2014

NORTON, B. **Critical literacy and international development**. Critical Literacy: Theories and Practices, v. 1, n. 1, 2007, p. 6-15. Disponível em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf> Acessado em: 23 de Outubro de 2015

PERALTA, J. J. **PRINCÍPIOS E DIRETRIZES do PACTO LUSÓFONO MUNDIAL**. 2008. Disponível em: <http://www.portaldalusofonia.com.br/pactoprincipios.html> Acessado em: 17 de abril de 2016

REY, A.; DUVAL; F; SIOUFFI, G. **Histoire de la langue française**. 2007. Disponível em: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/histlngfrn.htm> Acessado em: 16 de abril de 2016

RIOS, G. **Resenha: Cross-cultural approaches to literacy**. STREET, B. (ed.) 1993. Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 314 págs. Disponível em: [periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/1330/986](http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/1330/986) Acessado em: 27 de Novembro de 2015

---

**Línguas.** Site do Instituto Socioambiental (ISA). [s.l], 2001.  
Disponível em: [www.socioambiental.org/website/povind/linguas/index.html](http://www.socioambiental.org/website/povind/linguas/index.html) Acessado em: 09 de Maio de 2014

TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa.** 2014. Ed. Martins Fontes, 2014.  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **História da Língua Latina.** 2015.  
Disponível em: <http://latim.paginas.ufsc.br/historia-da-lingua-latina> Acessado em: 17 de abril de 2016



## ANEXO 1

**Briser la glace / choix d'un thème > Encuentro 1**

MonicaBAI (31/10/14 21:22)		
Imágenes de la leyenda y de la flor del mburucuyá.	Flor del mburucuyá.jpg Leyenda del mburucuyá.jpg	
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

MonicaBAI (31/10/14 21:11)		
<p>La mburucuyá o pasionaria es una planta trepadora medicinal de fruto comestible. La palabra "mburucuyá" es descriptiva de la hermosa flor. Mbu: esférica; Rurú: hinchada; Cu: lengua (por el gran pistilo) Oyá: adherido (por el pistilo adherido en el centro de la flor).</p> <p>Es una planta con una flor preciosa (la tengo en mi jardín).</p>		
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (28/10/14 12:37)		
<p>Hemos trabajado en el primer encuentro presencial en la Escuela Mario Braga para conocernos y empezamos el contacto con la lengua y cultura Guaraní. Como mucha influencia tenemos en los vocabularios Portugués y Español, hemos visto una leyenda, la del Mburukuja. La fruta también conocida como Maracuyá, Maracujá o Pasionaria tiene la origen de su nombre en la lengua Guaraní.</p>		
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (28/10/14 12:36)		
<p>LA PASIONARIA MBURUKUJA / MBARAKUJA</p> <p>Se solía contar que hace mucho tiempo, había venido de España, con sus padres, una joven blanca como la leche y muy linda.</p> <p>Se dice que vivía feliz con sus familiares hasta que vio a uno de nuestros antepasados, un joven fuerte del que se enamoró.</p> <p>A su padre no le gustaba el muchacho que amaba su hija y le dijo que no lo vea ni en secreto. La chica, a pesar de eso, quedaba calladita cuando él se acercaba fuera de la vista de sus padres y se encontraba secretamente con su amado.</p> <p>Así estuvieron ellos, durante muchos días, con un amor bueno y limpio. Después llegó a oídos del padre de la joven que su hija se encontraba con el muchacho a quien él no quería. Furioso mandó a matar a su hija y la hizo enterrar bajo um árbol. Allí brotó una planta en forma de enredadera, se encaramó poco a poco en las ramas y tuvo unas flores de color morado. Desde ese día se le llamó mburukuja a esa planta y a su hermosísima flor.</p>		
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

FONTE: [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)

## ANEXO 2

Música Nhaneramoí'i Karai Poty

AMBA'I JAREKO NHANDEROPY'I RE  
 NHAROMBARAETE KARAI POTY  
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I  
 NHANERAMBI'I. TENONDE GUXI.  
 MBARAKA JAREKO NHANDEROPY'I. RE  
 NHAROMBARAETE KARAI. POTY  
 NHANERAMO'I. TENONDE GUXI.  
 NHANERAMO'I. TENONDE GUXI.

Tradução:

Altar na Casa de Reza

Vamos nos fortalecer, Karai Poty

Porta-voz da nossa tradição

Porta-voz da nossa tradição

Mbaraka na Casa de Reza

Vamos nos fortalecer, Karai Poty

Porta-voz da nossa tradição

Porta-voz da nossa tradição

Cânticos na Casa de Reza

Vamos nos fortalecer, Karai Poty

Porta-voz da nossa tradição

Porta-voz da nossa tradição

(CD: NANDE TEKÓ ARANDU' Memória Viva Guarani -Gravado na Aldeia JAEXM  
 (Ubatuba) pela Unidade Móvel do Estúdio Zabumba - 1998/1999)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ok-f1NX2B0o>

## ANEXO 3

### Cuaderno Guarani – Guarani Retã

Disponível em:

[http://guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani\\_reta\\_2008\\_cuaderno\\_en\\_esp\\_0.pdf](http://guarani.roguata.com/sites/default/files/guarani_reta_2008_cuaderno_en_esp_0.pdf)

Capítulos trabalhados:

## PRESENTACIÓN

Esta publicación explica el mapa GUARANI RETã 2008 y es una introducción al mundo de los Guaraní de hoy en la región fronteriza de Argentina, Brasil y Paraguay. Son alrededor de cien mil personas, distribuidas en aproximadamente 500 aldeas/comunidades en los tres países. Incluyendo los que habitan el litoral del Atlántico, el Chaco, el Noroeste de Argentina y el Oriente de Bolivia, los Guaraníes constituyen una de las poblaciones indígenas de mayor presencia territorial en el continente sudamericano. El mapa adjunto muestra dónde viven, cuántos son, cómo se llaman sus lugares y cuáles son las amenazas de destrucción para su espacio de vida.

Los Guaraníes ven su mundo como una región de selvas, campos y ríos y un territorio donde viven según su modo de su ser y su cultura milenaria. Pero el mapa muestra también los problemas que afectan a los pueblos guaraníes. Los colores del mapa indican donde hay todavía bosques y donde casi no queda un árbol, debido a los cultivos de soja y caña de azúcar.

¿Son los Guaraníes un pueblo? Lo son en el sentido de "conjunto de personas de un mismo origen y que hablan un mismo idioma y tienen una misma tradición común", como dice el Diccionario.

Los Guaraníes fueron conocidos bajo distintos nombres, por ejemplo Chiripá, Kaingá, Monteses, Apyteré, Tembokuá, Mbyá y otros. Pero la denominación con que se designan a sí mismos es Avá, que significa "persona" en guaraní, lo mismo que Aché (en su lengua propia) y Mbyá que significa "gente".

En la actualidad continúan viviendo dentro del área de este mapa cuatro pueblos guaraníes, muy semejantes en los aspectos fundamentales de su cultura, pero diferenciados por el modo de hablar la lengua guaraní, de practicar su religión y por las diversas maneras como se relacionan con la naturaleza.

Los pueblos Guaraníes que hoy viven en esta región son:

- los Mbyá,
- los Pãi-Tavyterá, conocidos en el Brasil como *Kaiowá*,
- los Avá-Guaraní, en Brasil llamados *Nandeva*, "los que somos nosotros" y
- los Aché, antes conocidos como *Guayakí*.

Todos ellos se reconocen entre sí como parte de un gran Pueblo que trasciende las fronteras nacionales de los cuatro países. Se llaman a sí mismos con palabras que en su lengua significa que ellos son verdaderas y auténticas personas, y tienen conciencia de ser gente y pueblo.

FONTE: MELIÀ, (2008, p 5)



Kambakua, antiguo camino en la selva, Dep. Amambay, 1972



Chacra avá-guaraní

### 1.3. La tierra y la costumbre

Los Guaraníes suelen decir: "Nosotros no vivimos para comprar la tierra, nosotros vivimos sólo para usarla bienamente." Tierra significa para los Guaraníes en primer lugar espacio de vida, un espacio para realizar su manera de ser. Por supuesto la tierra también tiene su importancia como medio de producción, pero en un sentido de poder mantenerse como grupo, para asegurar la existencia de todos los familiares y no para acumular riquezas.

Las excelentes tierras y montes de los Guaraníes han suscitado la codicia de otros pobladores y de grandes empresarios de la agricultura mecanizada. En verdad los primeros invasores fueron los que se apropiaron de los yerbales, utilizando a los mismos Guaraníes como mano de obra barata. El territorio guaraní de hecho se encuentra ahora en gran parte destruido y está siempre amenazado por los cultivos industriales de soja, caña de azúcar y la forestación con especies de árboles foráneos, como el eucalipto y el pino en Misiones (Argentina). Igualmente la introducción de pastos exóticos del África ha sido un desastre para la agricultura guaraní, invadiendo las chacras y propagando el fuego.

Las represas hidroeléctricas y los desmontes masivos han transformado también profundamente la ecología de la región. El mal manejo del Acuífero Guaraní, esa gran riqueza de aguas subterráneas que los indígenas habían preservado y conservado, costará muy caro a los tres países que abusan de esos recursos hídricos, con pérdidas económicas incalculables.

En la frontera entre Paraguay, Brasil y Argentina se han construido dos enormes represas: Itaipú y Yacyretá-Apipé y se proyecta otra en Corpus. Numerosas aldeas de los Mbyá y de Avá Guaraní, como se ve en el mapa, fueron inundadas y a los damnificados no se les restituyó tierras ni adecuadas ni suficientes. Este abuso e injusticia ha repercutido muy negativamente en la vida de los Guaraníes: los arroyos pierden su pendiente y se acumulan los desechos contaminantes del cultivo del tabaco y de otras actividades humanas. A pesar de los daños ya provocados, se sigue con la construcción de esas represas.

FONTE: MELIÀ, (2008, p 8)



La reciente historia ha traído para los Guaraníes una destrucción enorme y con impactos que provocaron una gran tragedia humana:

Fueron desalojados de sus tierras en acciones rápidas y, en muchos casos, de forma violenta, sin posibilidad de volver a sus asentamientos y sin poder buscar tierras nuevas para asentarse de acuerdo a sus necesidades. Tuvieron que vivir forzosamente en "Colonias" o "Reservas" indígenas que, en realidad, eran y siguen siendo campos para refugiados. No había espacio suficiente para cultivar lo necesario para sobrevivir y además significaba tener que vivir junto con familias de otras comunidades con quienes muchas veces hubo una relación de conflicto.

Desde los años 1960 hasta 1990 prácticamente todo el sur del Mato Grosso do Sul, en el Brasil, fue desmontado y esta destrucción masiva se expandió al Paraguay, donde toda la franja del río Paraná se convirtió en una gran área de soja. Para los guaraníes esto significó la destrucción de su mundo. Ellos eran habitantes de la selva, vivían en la selva y de la selva. Todos sus conocimientos, desde niveles muy prácticos sobre plantas y animales hasta su cosmovisión y espiritualidad, estaban vinculados al monte.

Estos cambios tan rápidos y profundos causaron entre los Guaraníes desequilibrio y desesperación que se manifiestan de diversos modos:

- aumento del consumo de alcohol y de alcoholismo;
- aumento de la violencia interna, especialmente en las mismas familias;
- aumento de suicidios, sobre todo desde los años 1990, con una de las tasas más altas del mundo.

Un síntoma del deterioro en la calidad de vida de los Guaraníes en los tres países se percibe también con la creciente instalación de muy pequeños grupos familiares en viviendas precarias, generalmente de materiales de desecho, en el borde de las carreteras y en las periferias de ciudades y pueblos, donde los niños y las mujeres recorren las zonas céntricas mendigando y recogiendo basura. Los Guaraníes ahora, despojados de sus cultivos, tienen que comprar su comida en los almacenes.

Y en esta situación, ¿qué se puede hacer? Hay muchos pueblos en el mundo que han vivido situaciones parecidas, en la mayoría de los casos por una guerra, y muchas veces también por desalojos violentos, migraciones forzadas y persecuciones religiosas. Pero una vez que encontraron un lugar para vivir, para organizarse nuevamente y en plena libertad, no sólo se recuperaron con el tiempo, sino también



Casa mbyá. Dep. Caaguasú, Paraguay  
Casa pái



FONTE: MELIÀ (2008, p 9)



Familia guaraní

## 2.2. Las lenguas guaraníes hoy

La unidad de origen y la diversidad de circunstancias históricas se plasmaron también en la lengua. La lengua guaraní pertenece a la familia tupí-guaraní, y presenta una gran unidad con variedades, que a su vez pueden ser consideradas lenguas, ya que dificultan la comprensión mutua de sus hablantes. Algo así como el castellano y el portugués. Pero en algunas comunidades guaraníes se da también el caso preocupante de que muchos jóvenes no entienden la lengua propia de sus mayores y mucho menos la hablan.

Últimamente se van implementando diversas formas de Educación Bilingüe Intercultural como política de Estado: hay producción de materiales educativos en lengua propia, redactados por jóvenes guaraníes de ambos sexos, con asesoramiento y revisión por ancianos reconocidos por su sabiduría.

Durante la época colonial se creó una lengua guaraní común que es hablada en la actualidad por unos seis millones de paraguayos. En realidad los cuatro pueblos guaraníes hablan otras variedades de lengua guaraní, no siempre comprensibles entre sí y distintas del guaraní paraguayo.



Kuá hũ: firmando un documento con el dedo, Pirajuy, MS, Brasil, 1996



Joven mbyá en la escuela

FONTE: MELIÀ (2008, p 12)

## ANEXO 4

Música Tu Tu Tu Tupi de Hélio Ziskind

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=fEdZ-\\_RRRH0](https://www.youtube.com/watch?v=fEdZ-_RRRH0)

Tu Tu Tu Tu

Arara Tucano Araçá

Tu Tupi

Piranha

Perereca Sagüi Jabuti

Todo mundo tem

Jacaré

um pouco de índio

Jacaré Jacaré

dentro de si

quem sabe o que é que é?

dentro de si

- ...aquele que olha de lado...

Todo mundo fala

é ou não é?

língua de índio

Tupi Guarani

Se o índio falou tá falado

Tupi Guarani

se o índio chacoalhou

tá chacoalhado

E o velho cacique já dizia

e ô e ô

tem coisas que a gente

sabe

Maranhão Maceió

e não sabe que sabe

Macapá Marajó

e ô e ô

Paraná Paraíba

Pernambuco Piauí

Jundiaí Morumbi Curitiba

O índio andou pelo Brasil

Parati

deu nome pra tudo que ele

É tudo tupi

viu

Butantã Tremembé

Se o índio deu nome, tá

Tatuapé

dado!

Tatuapé Tatuapé

Se o índio falou, tá falado!

quem sabe o que é que é?

Se o índio chacoalhou

- ...caminho do Tatu...

tá chacoalhado!

e ô e ô

Tu Tu Tu Tu

Todo mundo tem...

Chacoalha o chocalho

Chacoalha o chocalho

vamos chacoalhar

vamos chacoalhar

Chacoalha o chocalho

Chacoalha o chocalho

que índio vai falar:

Jabuticaba Caju Maracujá

Pipoca Mandioca Abacaxi

é tudo tupi

tupi guarani

Tamanduá Urubu Jaburu

Jararaca Jibóia

Tatu

Tu Tu Tu

é tudo tupi

tupi guarani

## ANEXO 5

Parakau Rekua – Narração sobre o papagaio em Guarani Mbya  
Parakau regua  
(Papagaio)

Parakau ma i'arandu ore rami va'e.  
(O papagaio tem a sua sabedoria em nos imitar)

A'e rami vy ae ore rami ijayvu kuaa aguã oikuaa.  
(É por isso mesmo que ele sabe nossa língua)

Parakau ma opa mba'e onhendu va'e oa'ã.  
(Todas as coisas escutadas, o papagaio arremeda)

Oa'ã rã jagua, uru ava, nhande ayvua a'e guyra'i onhendua.  
(Arremeda cachorro, galo, nossa fala e o gurgido dos pássaros)

Parakau ma mymba porã a'e Nhanderu rymba.  
(O papagaio é um belo animal de estimação e de Nosso Pai)

GODOY, Marília G. Ghizzi, Coord. Nhande Reko Ymaguare a'e Aÿgua -- Nossa vida tradicional e os dias de hoje: Índios Guarani Mbya. / Coordenação de Marília G. Ghizzi Godoy (texto de vários autores). São Paulo: Terceira Margem, 2007, 142 p.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=02u-bBplzZ0>

I) Vídeo com narração em Guarani Nhandeva  
Apenas assistimos às partes narradas pelo Cacique da aldeia Araponga  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOFk3gMILNk>

II) Vídeo com narração Guarani Aché  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Akuk38indxo>

## ANEXO 6

Briser la glace / choix d'un thème > Encuentro 2		
Fernandaf		(31/10/14 13:36)
<p>O segundo encontro com os participantes do projeto na Escola Mario Braga - Piraquara foi destinado à apresentação de algumas características do trabalho com a plataforma Galanet e ao início da apresentação de materiais relacionados à cultura e à língua Guarani.</p> <p>O primeiro tema foi Música Guarani, introduzido com a apresentação de partes de um documentário sobre vivências e músicas de resistência Guarani. Em seguida ouvimos a música Nhaneramo'i Karai Poty, primeira música do álbum Nãnde Reko Arandu. Um texto com informações sobre o álbum, a letra da música e uma tradução livre foram trabalhados com essa música.</p> <p>Por fim, vimos o vídeo da música Jaguota Javy, com o apoio de um depoimento por escrito com explicações sobre a letra e discutindo também os instrumentos e outras características da música tradicional Guarani, no caso deste vídeo, Mbya.</p> <p>Documentário Canciones de Resistencia Guarani:  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=O9MWdNwrHn8">http://www.youtube.com/watch?v=O9MWdNwrHn8</a></p> <p>Música Jaguota Javy  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Nd5s0p8LDu8">http://www.youtube.com/watch?v=Nd5s0p8LDu8</a></p>		<p>Karai Poty - Guarani.mp3            (10) Nhaneramo'i Karai Poty.doc            (3) Jaguota javy -Música Mbyá.doc</p>
Profil(auteur)	Profil(équipe)	Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 13:23)

Un poco de la historia Guarani fue el tema que trabajamos en un segundo momento. Con el material disponible en el website del Instituto Socio-Ambiental (ISA), hemos leído lo que más interesaba a los participantes presentes en el encuentro.

caderno\_guarani\_espanhol.pdf

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 13:18)

El tercer tema se presentó como Mitología Guarani. Con un texto sobre la leyenda campesina de Tau, Kerana y sus setemesinos monstruos, también con un video que cuenta un poco más sobre cada hijo de la pareja, algunos puntos de esta parte de la cultura Guarani fue trabajada.

(20) Tau, Kerana y Luisõ.doc

<http://www.youtube.com/watch?v=Qu1t8onurhk>

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 13:11)

O quarto tema de discussão foram as heranças Guarani na língua portuguesa. Ouvimos e acompanhamos com a letra a música Tu Tu Tu Tupi, de Hélio Ziskind.

Hélio Ziskind - Tu Tu Tu Tupi.mp3  
(10) Tu tu tu tupi.doc

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 13:07)

Parakau regua, texto sobre o papagaio, em Guarani Mbya. Na descrição do vídeo há os textos que acompanham a narração na língua original e em Português.

<http://www.youtube.com/watch?v=02u-bBplzZ0>

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 13:04)

En este video se puede escuchar el Guarani Nhandewa.

<http://www.youtube.com/watch?v=BOFk3gMILNk>

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 12:53)

Este es el depoimento de un indígena de la etnia Aché.

<http://www.youtube.com/watch?v=Akuk38indxo>

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)



## ANEXO 7

### Mbaraka miri



FONTE: internet

### Mbaraka



FONTE: internet

### Rawe



FONTE: internet

Takuapu



FONTE: internet

## ANEXO 8

## Collecte de documents et débat &gt; Encuentro 3

Fernandaf

(31/10/14 14:14)

O primeiro assunto no terceiro encontro, que já previa a discussão dos temas e a coleta de materiais, como parte da Fase 3 da Sessão Guarani, foi Música Guarani.

Discutimos as possíveis diferenças entre música tradicional Guarani e música contemporânea com o apoio de alguns materiais.

Sobre os instrumentos na música tradicional Guarani, ou, músicas que compõem os rituais religiosos, realizados principalmente nas Opy, ou casas de reza, relacionamos o Mbaraka Miri, o Mbaraka, a Rawe, os Yvyra'i e o Takuapu, único instrumento tocado pelas mulheres. Vimos fotos e o vídeo Música Guarani, da aldeia em Diamante do Oeste, no Paraná.

Em seguida, discutimos textos da Dissertação de Mestrado de Ary Giordani, intitulada Mbaraka: Metonímia Musical Mbya, principalmente sobre os instrumentos e algumas concepções sobre eles, na cultura Guarani Mbya.

Em seguida, assistimos ao vídeo do grupo Bro Mc's, com a música Eju Orendive, rap que funde as línguas Guarani, Português e Espanhol.

Finalmente, ouvimos a uma versão em Guarani de uma música sertaneja brasileira.

Música Guarani - Itamarã em Diamante do Oeste /PR

<http://www.youtube.com/watch?v=OLdC4FyIXUc>

Bro Mc's - Eju Orendive

<http://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>

Dissertação- Mbaraka.pdf  
SERTANEJO EN GUARANI.mp3

Profil(auteur)

Profil(équipe)

Statistiques (auteurs et équipes)

Fernandaf (31/10/14 13:55)	
<p>La discusión sobre Filosofía Guaraní fue compuesta por la lectura de extractos del texto <i>Hacia una Filosofía Guaraní</i>, atribuido a Bartomeu Meliá. También, asistimos al Capítulo I del documentario <i>Pueblos Originarios</i>, en este caso sobre las concepciones Mbya cerca la creación y experiencia de las cosas.</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=QiFKn6Vspmc">http://www.youtube.com/watch?v=QiFKn6Vspmc</a></p>	<p><a href="#">Hacia una Filosofia Guarani.doc</a></p>
<a href="#">Profil(auteur)</a> <a href="#">Profil(équipe)</a> <a href="#">Statistiques (auteurs et équipes)</a>	
Fernandaf (31/10/14 13:47)	
<p>Para trabalharmos um pouco do tema Culinária Guaraní, iniciamos assistindo ao vídeo sobre uma preparação culinária em um aldeia Guaraní. Foi lido o depoimento de uma participante de uma Oficina de Culinária e também a resenha <i>Os Mbyá-Guarani Através de Sua Culinária Doce</i>.</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=IjCm4dWtVI03">http://www.youtube.com/watch?v=IjCm4dWtVI03</a></p>	<p> <a href="#">Oficina Culinária Guaraní.doc</a>  <a href="#">Resenha - Culinária Doce Mbya.pdf</a> </p>
<a href="#">Profil(auteur)</a> <a href="#">Profil(équipe)</a> <a href="#">Statistiques (auteurs et équipes)</a>	

## ANEXO 9

 [deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/profil/index\\_ind\\_prof](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/profil/index_ind_prof)


1

Mario Braga



étudiant

Fra


Fra



Alciléia Miriã dit(e)  
"AlcileiaM"

▶▶▶ ola eu me chamo alcileia miria, tenho 16 anos, estudo no colegio mario braga.. sou uma dos indigenas que estao nessa plataforma falo um pko de guarani e mais ou menos portugues.. queria mto aprender o ingles,eh gosto tbm do espanhol gosto mto d fika conversando com meus amigos, de ouvih musicas de varios generos,

 [deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/profil/index\\_ind\\_prof](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/profil/index_ind_prof)


1

Mario Braga



étudiant

Fra

Fra



Franciele Cristina  
dit(e) "FrancieleC"

▶▶▶ Eu me chamo Franciele, tenho 17 anos, sou estudante do colegio Mario Braga, eu falo portugues e tenho interesse de aprender outras linguas como por exemplo Espanhol, Guarani e outras... Eu gosto de estudar, de sair com meus amigos, gosto de rock...

deste.umons.ac.be/\_galanet\_temp/profil/index\_ind\_prof

# 1 Mario Braga

Estudante

Fra  
Fra

Ketlin S. de Souza  
conhecido por  
"KetlinS"

▶▶▶ Ola! SOU Ketlin moro em Curitiba Brasil as línguas que e quero saber e tenho mais interesse é Espanhol e descobrir mais sobre outras em geral.



## Briser la glace / choix d'un thème > Presentación Personal

►►► **Creo que aquí podremos nos presentar un poco y conocernos mejor.**

jpc

(14/11/14 14:40)

J'ajoute ma présentation à cette série de passionnés...

Je m'appelle donc Jean-Pierre Chavagne, je suis à la retraite depuis un peu plus d'un an, et j'étais prof de portugais, et... d'intercompréhension, mais oui, j'ai eu des étudiants depuis 2004 sur Galanet et depuis 2012 sur EuRom5, tout ça à Lyon 2, université française de Lyon.

Avec MarianaF qui s'est présentée un peu plus bas, nous avons imaginé en 2009 un projet incluant le guarani, l'espagnol et le portugais. Il est exposé dans cet article :

<http://gerflint.fr/Base/Bresil7/chavagne.pdf>

Ensuite, c'était en 2010, avec l'université de Grenoble, et Christian Degache présent aussi sur cette page, et l'université fédérale du Paraná, et d'autres encore, nous avons présenté un projet qui hélas n'a pas été accepté mais qui pourra peut-être se réaliser un jour sous une autre forme. Le voici :

<http://lingalog.net/dokuwiki/projets/ldm/projet>

Profil(auteur)

Profil(équipe)

Statistiques (auteurs et équipes)

LourdesC

(12/11/14 19:07)

Hola a todos.

Soy Lourdes Cardozo de Fernández. Casada, dos hijos y un nieto que es el sol de mi vida. Además del español, hablo portugués que es la lengua materna de mi madre, estudio francés con Mónica y para variar guaraní, que me encanta, porque todas las personas que vivimos por estos lugares, llevamos el guaraní en la sangre y mucha gente no sabe esta verdad. Aprovecho todas las oportunidades que tengo de aprender un poco más. Por eso soy fanática de Galanet. Espero que todos aprendamos sobre esta cultura guaraní que está en la región desde muchísimos años y es nuestro patrimonio auténtico.

Me encanta esta propuesta y les deseo éxito a todos !!!

Profil(auteur)

Profil(équipe)

Statistiques (auteurs et équipes)

AnaJD (11/11/14 17:52)

olá  
gostei muito da apresentação de vocês , não escreverei muito mais caso quiserem  
conversar comigo estou a disposição (:  
adoro aprender novos idiomas e conhecer mais sobre diferentes culturas , beijos

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

MikaelleB (11/11/14 17:19)

ooii a tds amoo mt esse projeto e uma cooisa mt significativa e cd encontroo mee  
apaixonoo maais...

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

AlcileiaM (4/11/14 18:25)

bom gostei mto das apresentações de vocês,  
sou muito tímida por isso naum tenho muito oque flar,,  
mas qualquer coisa eh soh mandar msg..

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

KetlinS (4/11/14 18:19)

Ola! Sou Ketlin Silva tenho 16 anos gosto de músicas e cinema e de tudo que envolve  
novas línguas.

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

FrancieleC (4/11/14 18:10)

Só passei pra dar um oii, e gostei das apresentações, naum pretendo escrever tanto  
quanto vcs, mas estou a disposição a contatos! Um abraço...

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)



FrancieleC

(4/11/14 18:10)

Só passei pra dar um oi, e gostei das apresentações, naum pretendo escrever tanto quanto vcs, mas estou a disposição a contatos! Um abraço...

[Profil\(auteur\)](#)
[Profil\(équipe\)](#)
[Statistiques \(auteurs et équipes\)](#)

MarianaF

(1/11/14 17:02)

Mba' éichapa!!!

Yo también soy argentina, como la Mónica, pero de una ciudad que queda al pie de Los Andes. Vivo en Francia, como el Christian, y trabajo como docente en el Centro de Lenguas de la Universidad Lyon 2. Siempre me gustaron las lenguas, lo que me llevó a hacer estudios de lingüística y, en particular, a viajar. Y ello fue en realidad lo que me permitió tomar conciencia de la diversidad y consecuentemente del peligro de su disminución. Antes no podía, no sabía.

Internet vino a facilitar las cosas ¿no les parece?

Yo también tengo una hija, ¡Femanda! La Leila, y un hijo que se llama Shunko. Ambos nacieron en Francia.

[Profil\(auteur\)](#)
[Profil\(équipe\)](#)
[Statistiques \(auteurs et équipes\)](#)

ChristianD

(31/10/14 21:33)

Bonjour. Je suis Christian Degache, professeur français de l'Université de Grenoble. Mon domaine de spécialité est la didactique des langues et plus particulièrement les approches plurilingues et l'utilisation des technologies numériques pour les diffuser, éveiller l'intérêt pour les langues, montrer au plus grand nombre ce qui est réellement en jeu à travers les questions linguistiques...

C'est par ce moyen que j'ai appris à lire la langue maternelle de mes parents, l'occitan nord-vivarois (en Ardèche, France). C'est cela aussi qui motive mon intérêt pour la question du guarani dans l'état du Paraná et dans les régions et pays limitrophes.

Je suis persuadé que je vais apprendre énormément de choses au cours de cette session et c'est avec une grande émotion que j'assiste à son lancement.

[Profil\(auteur\)](#)
[Profil\(équipe\)](#)
[Statistiques \(auteurs et équipes\)](#)

## ANEXO 10

deste.umons.ac.be/\_galanet\_temp/profil/index\_ind\_prof

**1 Mario Braga** **étudiant**

Por  
Esp

**Mikaelle Belao dit(e)  
"MikaelleB"**

▶ ▶ ▶ sou mikaelle belao tenho 15 anos moro em piraquara estudo no colegio braga gosto muito de jogar truco;volei;futsal meus planos sao de fazer faculdade de direito e aprender mais sobre as linguas.

## ANEXO 11

## Collecte de documents et débat &gt; Encuentro 5

AnaJD (11/11/14 18:19)

este é um link sobre frases da filosofia indígena  
[http://blogdoliviobrasilidade.blogspot.com.br/2011/11/r\\_8420.html](http://blogdoliviobrasilidade.blogspot.com.br/2011/11/r_8420.html)

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

AnaJD (11/11/14 18:15)

está imagen é uma frase sobre a filosofia indígena | filosofiaindigena

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

KetlinS (11/11/14 18:14)

estou postando um link de curinaria guarani  
<http://come-se.blogspot.com.br/2008/02/oficina-culinria-dos-guarani.html>

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

MikaelleB (11/11/14 18:05)

o teema q eu poostei fooi soobre a filosofiia do guarani.

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

MikaelleB (11/11/14 18:04)

"No Pós-Guerra, com a difusão da ideologia do desenvolvimentismo e da modernização econômica pela periferia capitalista, instaurou-se uma profunda crise de valores naqueles países de forte tradição cultural indígena, cujas burguesias nacionais, embaladas pela ilusão da modernidade, passaram a considerar as línguas indígenas nacionais fatores de atraso social e econômico. Tal foi o caso do Paraguai, onde a língua guarani, que definiu a própria identidade nacional do país, era mal estudada e seu uso era reprimido nas escolas e nas repartições públicas.

Tal desprezo oficial pela língua indígena clássica do país, que a manteve afastada das escolas, acentuou um fenômeno que já ocorria antes, a saber, a profunda influência do castelhano na sintaxe e na morfologia do guarani dito "paraguaio", isto é, aquele usado nacionalmente, inclusive nos meios urbanos, fora das comunidades indígenas ainda subsistentes no país, consideradas falantes de formas "puras" da língua."

Fonte: <http://www.filologia.org.br/revista/artigo/10%2829%2909.htm>

Profil(auteur) Profil(équipe) Statistiques (auteurs et équipes)

## ANEXO 12



FONTE: Eriton Ruvixa (2014)



FONTE: Eriton Ruvixa (2014)





FONTE: Eriton Ruvixa (2014)